

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un livre pour sensibiliser et outiller les enseignants du préscolaire et du primaire au développement de relations sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte des styles d'attachement

Par

Jennyfer Breault

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire

Juin 2017

© Jennyfer Breault, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un livre pour sensibiliser et outiller les enseignants du primaire au
développement de relations sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte des styles
d'attachement

Jennyfer Breault

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Richard Robillard

Directeur de recherche

Évaluateur(trice)

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

La présente recherche explore les styles d'attachement des enseignants au préscolaire et au primaire en rapport avec leur influence quant aux liens d'attachement qu'ils créent avec leurs élèves. L'un des objectifs principaux est de sensibiliser les enseignants face à l'impact qu'engendre leur style d'attachement dans leur capacité à construire ces liens. Le second objectif est de les outiller pour favoriser l'attachement dans leur milieu professionnel. L'orientation choisie pour atteindre ces buts fut la création d'un livre. Celui-ci a été conçu pour répondre aux besoins des enseignants, ayant différents styles d'attachement, désirant créer des liens sécurisants avec leurs élèves.

Le premier chapitre de cet essai fait état de la problématique relative à la difficulté qu'ont certains enseignants à créer un attachement significatif avec un ou plusieurs élèves. Afin d'avoir une meilleure compréhension du sujet de recherche, les difficultés d'attachement sont mises en lumière ainsi que le manque de ressources disponibles pour les aider. Ceci dirige la recherche vers la théorie de l'attachement et plus précisément sur les styles d'attachement.

Le deuxième chapitre concerne donc l'examen de différents concepts inhérents à cette problématique ce qui permet d'inscrire la recherche dans un contexte théorique. Ceux-ci sont : l'histoire et les fondements de l'attachement, le modèle cognitif opérant, les styles d'attachement des enfants et des adultes, la correspondance des styles d'attachement, la transmission intergénérationnelle de l'attachement, la sensibilité et la conscience réflexive, la neuroplasticité du cerveau, le cerveau et les interventions affectives.

Le troisième chapitre explique le cadre méthodologique sur lequel s'appuie ce projet. Le choix de réaliser une recherche de développement d'objet, en l'occurrence un livre, est justifié à cette étape. De plus, le contexte dans lequel l'essai a été réalisé est présenté.

Le quatrième chapitre présente la collecte et l'analyse des données. L'entretien collectif, ayant été utilisé comme moyen d'évaluation, celui-ci est présenté ainsi que le groupe d'expertes y ayant pris part. Par la suite, les modifications apportées au livre sont présentées et justifiées. Elles sont aussi mises en lien avec la théorie de l'attachement afin de bien comprendre leur raison d'être.

Enfin, au cinquième chapitre, toutes les parties du livre sont présentées et vérifiées à l'aide du cadre théorique. Cette validation s'assure que le résultat obtenu répond bien au besoin des enseignants de créer un lien d'attachement sécurisant avec leurs élèves en tenant compte de leur style d'attachement.

En conclusion, un survol du livre est effectué. Les impacts de la recherche sont définis ainsi que ses limites. Au final, des suggestions pour des recherches ultérieures en attachement sont présentées.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	14
 PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	17
1. CONTEXTE EXPÉRIENTIEL DE L'ATTACHEMENT D'UNE ENSEIGNANTE.....	17
1.1 Histoire d'attachement.....	17
1.2 Deux parents et deux styles d'attachement.....	18
1.3 Émergence d'un intérêt pour l'accompagnement des élèves en difficulté affective...	21
1.4 Découvertes significatives dans la formation continue	23
1.5 Expérimentation professionnelle en relation d'attachement.....	24
1.6 Facteurs d'influence des relations d'attachement.....	25
1.7 Ressources traitant de l'influence des styles d'attachement.....	28
1.7.1 Formation des enseignants	28
1.7.2 Écrits disponibles	29
2. PROBLÈME DE RECHERCHE	30
2.1 Pertinence de la recherche	31
2.2 Objectifs spécifiques de recherche	32
2.3 Question spécifique de recherche	33
 DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE THÉORIQUE	35
1. DÉFINITION DE L'ATTACHEMENT	35
1.1 Histoire et fondements de l'attachement	36
1.2 Modèle cognitif opérant.....	40
1.3 Styles d'attachement.....	41
1.3.1 Styles d'attachement chez l'enfant.....	44
1.3.1.1 Attachement sécurisant	44
1.3.1.2 Attachement insécurisant évitant	46
1.3.1.3 Attachement insécurisant résistant ou ambivalent	50
1.3.1.4 Attachement insécurisant désorganisé	54
1.4 Styles d'attachement chez les adultes.....	57
1.4.1 Correspondance entre les styles d'attachement.....	58
1.4.2 Adulte autonome	59
1.4.3 Adulte détaché.....	60
1.4.4 Adulte préoccupé.....	62
1.4.5 Adulte désorganisé/non résolu	64
2. TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE DE L'ATTACHEMENT	67
2.1 Sensibilité	68

2.2 Conscience réflexive.....	69
3. NEUROPLASTICITÉ DU CERVEAU	71
3.1 Interventions affectives.....	73
3.2 Cerveau	75
3.2.1 Cerveau émotionnel.....	77
3.2.1.1 Cortex préfrontal	78
3.2.1.2 Amygdale	80
3.2.1.3 Hippocampe	81
3.2.1 Composante verbale	84
3.2.2 Composante non verbale	88
3.2.3 Composante de l'affiliation.....	91

TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE

1. RECHERCHE APPLIQUÉE	96
2. APPROCHE QUALITATIVE	97
3. ENJEU PRAGMATIQUE	98
4. DÉVELOPPEMENT D'OBJET : MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	99
5. ÉTAPES DE LA RECHERCHE.....	100
5.1 Analyse de la problématique de recherche	102
5.2 Cadre théorique.....	103
5.3 Méthodologie.....	103
5.4 Conception du livre.....	103
5.5 Évaluation et modification du livre	105
5.5.1 Évaluation du livre par les expertes.....	105
5.5.2 Analyse de l'évaluation du livre et modifications apportées	107
5.6 Présentation et analyse théorique du livre	108
5.7 Réflexion sur la conception du livre.....	109

QUATRIÈME CHAPITRE – ANALYSE DE L'ÉVALUATION DES EXPERTES ET MODIFICATIONS APPORTÉES AU LIVRE.....

1. ANALYSE DES COMMENTAIRES DES ÉVALUATRICES SUR L'ENSEMBLE DU LIVRE	111
1.1 Points forts	113
1.2 Points à améliorer	116
1.2.1 Construction d'un référentiel sur les styles d'attachement des élèves	117
1.2.2 Intertitres à ajouter	118
1.2.3 Coquilles à corriger	118
2. ANALYSE DES COMMENTAIRES SUR LA STRUCTURE DU LIVRE	118
2.1 Table des matières	119
2.2 Préface	119
2.3 Suffisance et pertinence des informations sur la théorie de l'attachement.....	120

2.3.1 Introduction	121
2.3.2 Styles d'attachement des enseignants	121
2.3.3 Interventions affectives	123
2.3.4 Partage d'expériences personnelles d'enseignantes au préscolaire et au primaire et de la chercheuse.....	126
2.4 Ordre de présentation des chapitres du livre.....	128
3. ANALYSE DES COMMENTAIRES CONCERNANT L'APPLICABILITÉ, L'INTÉRÊT ET LE RÉINVESTISSEMENT DES ÉVALUATRICES POUR LE LIVRE	129
4. AJOUT IMPORTANT À LA SUITE DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION DU LIVRE.....	131
 CINQUIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DU LIVRE ET VÉRIFICATION DE LA CORRESPONDANCE AVEC LE CADRE THÉORIQUE	 132
1. PRÉSENTATION DU LIVRE	132
1.1 Introduction.....	133
1.1.1 Construis-moi un attachement.....	134
1.1.2 Dis-moi comment tu t'attaches?.....	135
1.1.3 Tu deviendras qui tu es.....	136
1.1.4 Sensible et réfléchi	137
1.1.5 Cerveau.....	138
1.1.6 Neuroplasticité du cerveau	139
1.2 Interventions affectives	140
1.3 Styles d'attachement des enseignants	141
2. VÉRIFICATION DE LA CORRESPONDANCE AVEC LE CADRE THÉORIQUE.....	143
2.1 Enseignant sécurisant.....	143
2.1.1 Composante verbale des interventions de l'enseignant sécurisant.....	143
2.1.2 Composante non verbale des interventions de l'enseignant sécurisant.....	148
2.1.3 Composante par affiliation des interventions de l'enseignant sécurisant ...	151
2.2 Enseignant insécurisant évitant.....	153
2.2.1 Composante verbale des interventions de l'enseignant insécurisant évitant...	153
2.2.2 Composante non verbale des interventions de l'enseignant insécurisant évitant	158
2.2.3 Composante par affiliation des interventions de l'enseignant insécurisant évitant	160
2.3 Enseignant insécurisant anxieux.....	161
2.3.1 Composante verbale des interventions de l'enseignant insécurisant anxieux.....	162
2.3.2 Composante non verbale des interventions de l'enseignant insécurisant anxieux.....	165
2.3.3 Composante par affiliation des interventions de l'enseignant insécurisant anxieux.....	168
3. RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE	169

CONCLUSION	171
1. SURVOL DES CHAPITRES	171
2. IMPACTS DE LA RECHERCHE.....	173
2.1 Impacts sur les enseignants et les formateurs	173
2.2 Impacts sur la chercheuse au plan professionnel	174
2.3 Impacts sur la chercheuse au plan personnel	175
3. LIMITES DE LA RECHERCHE	176
4. RECOMMANDATIONS POUR DES RECHERCHES ULTÉRIEURES	176
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	178
ANNEXE A – PROGRAMMES SUGGÉRÉS POUR FAVORISER L’ATTACHEMENT EN CLASSE	181
ANNEXE B – PHRASES D’ACCUEIL, DE DÉPART ET DE SÉPARATION FAVORISANT L’ATTACHEMENT	182
ANNEXE C – GUIDE D’INTERVENTIONS POUR FAVORISER ET MAINTENIR LA RELATION D’ATTACHEMENT ENTRE LA FAMILLE ET L’ÉCOLE	185
ANNEXE D – PROCÉDURE POUR EFFECTUER LE TEST EN LIGNE SUR LES STYLES D’ATTACHEMENT DES ADULTES	188
ANNEXE E – QUESTIONNAIRE EN LIGNE SUR LES STYLES D’ATTACHEMENT	191
ANNEXE F – QUESTIONNAIRE SUR LES STYLES D’ATTACHEMENT DES ENSEIGNANTS	193
ANNEXE G – LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE REMISE AUX ÉVALUATRICES	198
ANNEXE H – QUESTIONNAIRE PRÉPARATIF À L’ENTRETIEN COLLECTIF	200

ANNEXE I – VERBATIM DE L’ENTRETIEN COLLECTIF	202
ANNEXE J – RÉSUMÉ DES STYLES D’ATTACHEMENT DES ENFANTS.....	228
ANNEXE K – COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES SELON LEUR STYLE D’ATTACHEMENT	231
ANNEXE L – QUESTIONNAIRES RÉCAPITULATIFS DU LIVRE SUR LES STYLES D’ATTACHEMENT DES ENSEIGNANTS	232
ANNEXE M – RÉSUMÉS DES INTERVENTIONS AFFECTIVES PROPOSÉES AUX ENSEIGNANTS POUR CHAQUE STYLE D’ATTACHEMENT	235

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 –	Styles ou formes d’attachement	43
Tableau 2 –	Comportements des adultes selon leur style d’attachement	66
Tableau 3 –	Présentation comparative de démarche de développement	101
Tableau 4 –	Profil des expertes qui ont évalué le livre	106
Tableau 5 –	Points forts et points faibles du livre.....	112
Tableau 6 –	Liens entre les interventions affectives verbales de l’enseignant sécurisant et la théorie de l’attachement	144
Tableau 7 –	Liens entre les interventions affectives non verbales de l’enseignant sécurisant et la théorie de l’attachement	148
Tableau 8 –	Liens entre les interventions affectives verbales de l’enseignant insécurisant évitant et la théorie de l’attachement	154
Tableau 9 –	Liens entre les interventions affectives non verbales de l’enseignant insécurisant évitant et la théorie de l’attachement	158
Tableau 10 –	Liens entre les interventions affectives verbales de l’enseignant insécurisant anxieux et la théorie de l’attachement	162
Tableau 11 –	Liens entre les interventions affectives non verbales de l’enseignant insécurisant anxieux et la théorie de l’attachement	165

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Prises de conscience de la chercheuse par rapport à son modèle d'attachement	21
Figure 2 – Influence cyclique des styles d'attachement	31
Figure 3 – Deux grandes familles d'attachement	42
Figure 4 – Triangle de l'attachement : attachement sécurisant	46
Figure 5 – Triangle de l'attachement : attachement insécurisant de type évitant.....	49
Figure 6 – Triangle de l'attachement : attachement insécurisant de type résistant/ambivalent.....	52
Figure 7 – Triangle de l'attachement : attachement insécurisant de type désorganisé....	55
Figure 8 – Comportements en classe selon le style d'attachement	56
Figure 9 – Correspondance entre les styles d'attachement.....	58
Figure 10 – Cerveau humain.....	76
Figure 11 – Cerveau émotionnel (système limbique).....	78
Figure 12 – Cortex préfrontal	78
Figure 13 – Hippocampe	82
Figure 14 – Attachement par affiliation.....	92
Figure 15 – Cadre méthodologique de la recherche	95

DÉDICACE

À mon père, Patrice.

« Il y a dans les gestes une éloquence que la langue n'égalerait jamais. »

Saint-Jérôme

REMERCIEMENTS

La réalisation de cet essai a occupé une belle partie de ma vie au cours des dernières années. Il y a certaines personnes sans qui cette aventure aurait été impossible. Merci à tous les gens qui m'ont soutenue, de près ou de loin, pendant ce temps.

Merci à mon père, Patrice; à mon amoureux Yanick et à mes collègues et amies Cindy et Josiane.

Merci à Marie-Hélène, Mylène, Suzane, Karine et Karel pour leur participation à ce projet.

Merci à Suzie pour la conception des dessins du livre issu de cette recherche.

Merci à Becky pour sa fidèle présence à mes côtés pendant ma rédaction.

Merci à Karine et surtout Richard pour leur encadrement et leur soutien tout au long de mon processus de rédaction.

Enfin, merci à ma mère pour l'inspiration du sujet de cet essai.

INTRODUCTION

Depuis le début des temps, l'humain se révèle être un animal social enclin à créer des relations avec les membres de son espèce et avec son environnement, en vue d'assurer sa survie et celle de sa descendance. Au fil des millénaires, suivant l'évolution de l'homme, ces relations se sont complexifiées. Dans la civilisation actuelle, il a été établi, depuis peu de temps, que la relation entre un enfant et son parent est un facteur déterminant de son développement et cela dès sa naissance. En effet, comme le dit un proverbe juif : il y a deux choses primordiales que les parents doivent transmettre à leurs enfants : « Des racines et des ailes. Les racines lui permettent de développer des sentiments d'appartenance et de sécurité; les ailes lui permettent d'explorer le monde. Les deux sont importantes pour l'épanouissement personnel, mais les racines précèdent les ailes » (Noël, 2003, p. 150). Malheureusement, pour certains enfants, des difficultés dans leur milieu familial peuvent les empêcher de faire pousser leurs racines si importantes à leur développement. Ces obstacles nuisent à la construction d'une relation d'attachement harmonieuse essentielle à leur croissance.

Une fois devenus adultes, ces enfants doivent à leur tour établir des relations d'attachement avec leur entourage et plus particulièrement avec leur propre petit. C'est alors que leur bagage et leurs expériences affectives passées imprègnent et influencent leurs nouveaux liens d'attachement, et ce, à plusieurs niveaux. Entre autres, le type de personne auquel ils s'attachent, les repères qu'ils ont par rapport au modèle reçu et surtout, conséquemment, le type d'attachement qu'ils développent avec leur enfant. Heureusement, des figures significatives au cours de l'enfance peuvent venir compenser les difficultés affectives. En effet, des gens de l'entourage immédiat de l'enfant comme ses grands-parents ou encore d'autres adultes, par exemple ses enseignants¹ ont le pouvoir de modifier leur façon de s'attacher.

¹ Dans le cadre de cette recherche, le genre masculin sera utilisé sans aucune discrimination pour le genre féminin, afin d'alléger le texte.

Considérant cette réalité avec laquelle les enseignants doivent composer dans leur quotidien ainsi que leur propre façon d'entrer en relation avec leurs élèves, il apparaît évident que leur rôle en tant que figure d'attachement se complique.

La présente recherche a pour but de venir en aide aux enseignants soucieux de leurs relations en créant un livre qui peut, dans un premier temps, les sensibiliser à la présence des styles d'attachement dans leur vie et dans leur classe. Dans un second temps, il les outille par rapport aux interventions à privilégier dépendamment de leur propre style d'attachement et de celui de leurs élèves pour tisser des liens sains et sécurisants avec eux.

D'abord, dans le premier chapitre de cette recherche, se trouve le récit personnel de la chercheuse qui relate ses premières histoires en lien avec l'attachement ainsi que ces expériences initiales dans ce domaine. Celle-ci y explique également comment ses découvertes l'ont incitée à se soucier du développement de l'attachement en contexte scolaire et comment elle en est venue à constater le manque de connaissance des enseignants par rapport à leur style d'attachement et celui de leurs élèves. De ce fait, malgré les programmes traitant de l'attachement et l'intérêt pour ce sujet, ce dernier aspect a été très peu développé jusqu'à aujourd'hui dans les recherches en éducation.

Ensuite, le deuxième chapitre expose le cadre théorique qui présente les principaux concepts en lien avec l'attachement existant dans ce domaine d'étude. Il explique plus précisément les styles d'attachement, tant chez l'enfant que chez l'adulte, le processus de la transmission intergénérationnelle, la neuroplasticité du cerveau et les interventions affectives. Une recension des écrits sur ces sujets et la mise en relation de divers auteurs ont permis à la chercheuse, par la suite, de concevoir un livre, pour les enseignants du primaire, adapté aux nouvelles recherches dans le domaine de l'attachement.

Puis, le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée pour effectuer la recherche. Considérant qu'elle émerge de problèmes concrets dans le milieu scolaire,

comme il le sera démontré dans le premier chapitre, et qu'elle implique la conception d'un objet qui a été évalué par des personnes œuvrant dans l'enseignement, cette recherche détient donc un but pragmatique. De ceci est né le développement d'un matériel pédagogique, plus précisément d'un livre, ayant pour but de sensibiliser et d'outiller les enseignants par rapport à l'influence de leur style d'attachement et de celui de leurs élèves dans leurs relations.

Le quatrième chapitre, quant à lui, présente une analyse des commentaires recueillis par l'entremise d'un entretien de recherche réalisé avec quatre évaluatrices constituant le groupe d'expertes ayant évalué le livre. Les commentaires récoltés par la chercheuse lors de cet entretien ainsi que les modifications qui ont été apportées au livre sont également présentés dans ce chapitre.

Le livre conçu pour répondre à la problématique de cette recherche est finalement présenté au cinquième chapitre. Cet ouvrage, en plus de contenir des informations théoriques sur l'attachement et les styles d'attachement, contient des partages d'expériences personnelles et professionnelles à la chercheuse, mais aussi à d'autres enseignantes du préscolaire et du primaire. Il comprend également des interventions affectives réparties selon chacun des styles d'attachement des adultes. Puis, la seconde partie du chapitre comporte la vérification de la correspondance entre le cadre théorique élaboré et le contenu du livre. Enfin, le cinquième chapitre se conclut avec la réponse à la question spécifique de recherche.

Pour terminer la recherche, en guise de conclusion, il est possible d'affirmer que l'ensemble des étapes du cadre méthodologique a permis de concevoir un livre qui permet de sensibiliser et d'outiller les enseignants du préscolaire et du primaire au développement de relations sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte de l'influence des styles d'attachement. Finalement, les limites et les impacts sont présentés et des recommandations pour des recherches ultérieures sont formulées.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, se retrouve le portrait du cheminement personnel et professionnel de la chercheuse² qui l'a amenée à se poser sur le sujet des relations d'attachement en milieu scolaire pour en faire une démarche de recherche au sein de la maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire. L'influence des styles d'attachement est également abordée de manière brève ainsi que les ressources traitant de cette dernière. Finalement, la pertinence du projet de recherche est définie suivie de ses objectifs et de sa question de recherche spécifique destinée à guider la recension des écrits dans le cadre théorique qui servira de balise au projet.

1. CONTEXTE EXPÉRIENTIEL DE L'ATTACHEMENT D'UNE ENSEIGNANTE

Mon champ d'intérêt pour cette problématique de recherche concerne les relations d'attachement. Il s'explique, entre autres, par mon vécu familial et mon expérience professionnelle. Ces ancrages ont été importants dans le choix de la problématique de cette recherche et c'est pourquoi il m'apparaît nécessaire de faire un retour dans le passé pour expliquer cela.

1.1 Histoire d'attachement

Du plus loin que je me souviens, j'ai toujours aimé l'école. Avant même de commencer la maternelle, j'avais déjà hâte de prendre l'autobus et de me rendre en classe. J'étais impatiente de rencontrer mon enseignante. Je savais depuis longtemps qui elle serait, car mes cousines et mes cousins plus âgés que moi, qui allaient à l'école de mon quartier, m'avaient parlé d'elle. Je m'imaginais bien auprès de cette femme qui allait être présente à

² La problématique de cette recherche est présentée à partir de l'expérience empirique de la chercheuse. Ainsi, la section 1 est rédigée à la première personne du singulier.

mes côtés, jour après jour, durant une année scolaire complète. Il faut mentionner que pendant le primaire, je vivais beaucoup de difficultés familiales. Mes parents étaient divorcés et je passais mon temps entre l'appartement de mon père, la maison de ma tante ou de mes grands-parents et les nombreux lieux de résidence de ma mère. Dès ma première journée en classe, je m'y suis tout de suite sentie à l'aise. La présence quotidienne de mon enseignante et la stabilité de l'école m'apaisaient, dans toute cette tourmente. J'aimais être entourée d'enfants, moi qui étais enfant unique. J'aimais aussi les routines sécurisantes qui revenaient jour après jour. Je m'y sentais protégée, car dans ma tête de petite fille tout y était prévisible et rien de grave ne pouvait m'arriver à cet endroit. De plus, la présence d'un adulte sensible à mes besoins, en l'occurrence mon enseignante, m'apportait un grand réconfort. Je voyais que je comptais pour elle et mon estime de moi en était renforcée.

Malgré notre milieu socio-économique plutôt défavorisé, mon père me parlait souvent de mes études et de l'importance qu'il fallait leur accorder. Celui-ci n'avait pas aimé l'école lorsqu'il était plus jeune. Malgré cela, il me répétait fréquemment qu'il fallait y faire des efforts pour que je puisse réaliser plus tard le métier que je souhaiterais faire. Il me dépeignait l'école de manière très positive et c'est dans cette optique que je l'ai toujours abordée. J'avais aussi créé, durant le primaire et le secondaire, de bonnes relations avec plusieurs enseignants qui m'avaient transmis leur passion d'éduquer et d'enseigner à la jeunesse. Ainsi, lorsque le jour est venu de faire un choix de carrière, j'ai décidé de devenir enseignante, car l'école était l'endroit où je m'étais sentie le mieux et la plus compétente dans ma vie. De plus, je me disais que mon expérience passée de la stabilité et de l'instabilité avec mes deux parents et mon parcours scolaire pourraient aider les enfants moins favorisés ou ceux qui avaient des difficultés à vivre des réussites.

1.2 Deux parents et deux styles d'attachement

La relation qui s'était tissée entre ma mère et moi avait été, dès le départ de ma vie, parsemée d'instabilité. Peu de temps après ma naissance, ma mère s'était mise à se séparer de moi physiquement et émotionnellement de manière sporadique. Elle avait un grand

besoin de liberté, ce qu'un petit bébé ne peut offrir, et elle voulait obtenir de l'attention plus qu'en donner. Je sais maintenant qu'elle n'avait pas reçu de ses propres parents ce qu'il fallait comme modèle pour être en mesure de prendre soin d'un enfant à son tour. Il importe de spécifier que sa relation d'attachement avec sa propre mère était difficile et elle n'avait pas eu de père, car il était mort avant sa naissance. Cette tendance qu'ont certains adultes à reproduire avec leur enfant ce qu'ils ont eux-mêmes vécu durant leur enfance est un processus nommé la « transmission intergénérationnelle ». Celui-ci suppose que « le parent agirait avec son enfant en conformité avec les traitements reçus durant son enfance, lui transmettant ainsi son type d'attachement » (Guédeney et Guédeney, 2009, p. 49). De plus, lorsque j'ai eu deux ans, mes parents ont divorcé et c'est ainsi que je me suis rapidement retrouvée dans les bras de mon père avec qui j'ai construit une bonne relation d'attachement grâce à la qualité de sa présence dans mon quotidien. Il était fiable, disponible et rassurant, ce que ma mère avait du mal à être avec moi.

Une fois plus âgée, mes parents ont décidé de faire une garde partagée pendant laquelle je passais les jours d'école chez ma mère, étant donné le travail de nuit de mon père. Durant ces moments, elle vivait beaucoup d'instabilité. Aussi, lorsque j'étais avec ma mère, elle n'arrivait pas à me rassurer par rapport à toutes les difficultés que nous vivions. Elle me racontait ses problèmes d'adulte et ses peines d'amour et pleurait souvent sur mon épaule. Comme le mentionne Miljkovitch (2001), ce type d'adulte, qui délaisse son rôle parental pour obtenir de son enfant l'attention et l'importance qu'il n'a pas réussi à acquérir dans le passé, reproduit en fait ce qu'il a lui-même vécu. En me rendant responsable de moi-même pour subvenir à mes propres besoins et en me faisant agir comme un parent pour elle, ma mère surchargeait mon cerveau émotif sans s'en rendre compte. Elle était incapable de distinguer mon rôle du sien. Malgré tout cela, il lui arrivait régulièrement d'être affectueuse et de passer de longues périodes collées à moi. Généralement, ces moments duraient jusqu'à la venue d'un nouvel amoureux dans sa vie. Pour toutes ces raisons, les racines de mon attachement maternel sont demeurées en surface et n'ont pu atteindre des niveaux plus complexes et profonds. Les enfants traversent en effet divers modes d'attachement gradués au cours de leur enfance pour arriver à un développement

social et affectif optimal ainsi qu'à une maturité psychologique. Si ces modes ne sont pas atteints, comme dans mon cas, il en résulte des difficultés d'attachement, d'apprentissage ou de comportement (Neufeld et Maté, 2005). Comme le mentionne Laflamme (2014), « La gravité de ces problèmes augmente lorsque l'enfant ne parvient pas à s'attacher aux adultes qui en sont responsables » (p. 55).

Ainsi, en raison de l'instabilité et des réponses imprévisibles de ma mère face à mes besoins, j'ai développé une relation insécure³ avec elle. Cependant, à l'école, je pouvais compter sur des modèles féminins plus constants et matures comme cela a été le cas avec mes enseignantes. D'ailleurs, j'ai toujours admiré leur capacité à accorder de l'importance et du temps à chacun des élèves de leur groupe malgré le nombre élevé d'enfants par classe. Au secondaire, j'ai également eu la chance de créer de bonnes relations avec la majorité de mes enseignants. Après d'eux, j'étais impliquée dans plusieurs domaines, autant sportif que culturel. Je me suis sentie encadrée et cela m'a permis de m'épanouir. Ces événements, relatifs à ma scolarisation, ont aussi certainement influencé mon choix de carrière lorsque je suis devenue une adulte.

Quelques années plus tard, lorsque j'ai commencé à enseigner, je voulais offrir aux élèves une sécurité affective qui leur permettrait de diminuer l'anxiété qu'ils pouvaient vivre à la maison ou que le commencement de la scolarisation engendre chez plusieurs d'entre eux. Selon Goleman (2009), des enfants bouleversés par des situations vécues dans leur quotidien ont en effet besoin que des adultes sensibles leur offrent une base sécurisante pour qu'ils y recourent en cas de besoin. Je voulais leur donner, contrairement à ce que j'avais reçu de ma mère, de la stabilité et une oreille attentive à leurs besoins. En effet, d'après Fortin, Gauthier et Jeliu (2009), certaines personnes devenues conscientes d'avoir vécu leur enfance en présence de parents plus ou moins responsables « ont appris à compenser cette absence de modèle et sont devenues des adultes plus adéquats que ceux qu'elles ont connus dans leur enfance » (p. 68).

³ Bien que les termes « sécure » et « insécure » soient des anglicismes, ils sont utilisés à quelques reprises dans ce travail puisque les auteurs mentionnés dans cette recherche les utilisent.

Cette prise de conscience ne s'est évidemment pas faite instantanément en moi. La figure 1 montre les principales situations m'ayant permis d'effectuer cette transformation au fil du temps.

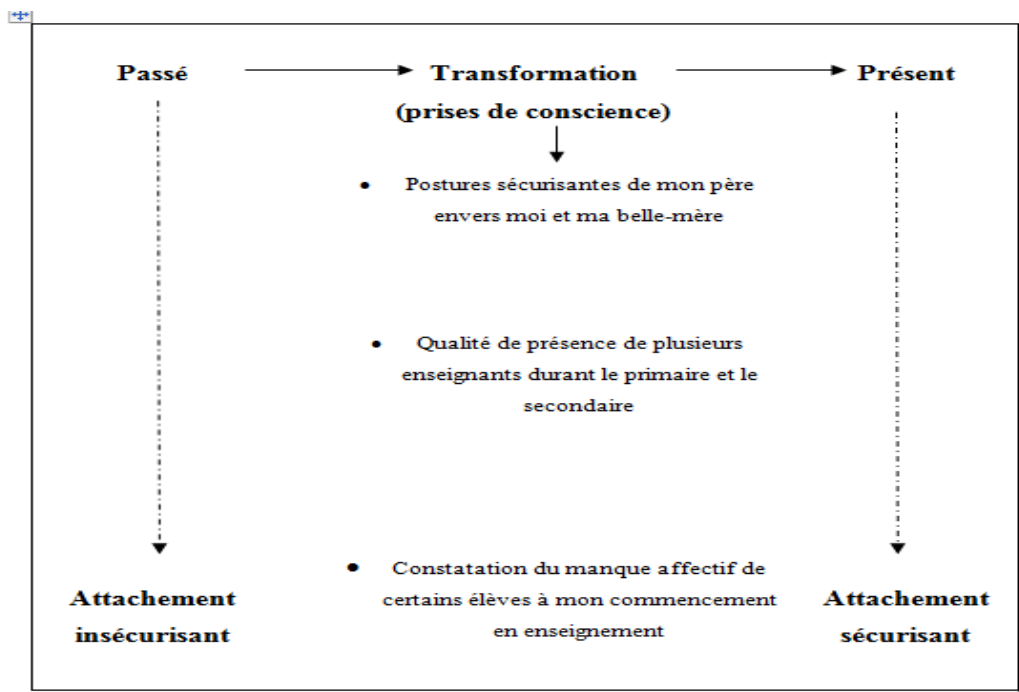


Figure 1 : Prises de conscience de la chercheuse par rapport à son modèle d'attachement

Il est possible d'observer avec cette figure des événements m'ayant permis de cheminer de mon style d'attachement insécurisant, développé durant l'enfance, à un attachement sécurisant. En effet, grâce aux comportements sécurisants de mon père et à la qualité de présence des enseignants qui ont croisé mon chemin, une transformation intérieure s'est effectuée en moi au cours des années. Cette prise de conscience quant à mon style d'attachement a suscité ma curiosité pour ce sujet.

1.3 Émergence d'un intérêt pour l'accompagnement des élèves en difficulté affective

Une fois sur le marché du travail, toujours habitée par le désir d'offrir une sécurité affective à mes élèves, j'ai commencé à observer que certains enfants, à défaut de créer des

relations d'attachement significatives avec des adultes, en viennent à se sous-estimer, à se sentir inefficaces et à adopter des comportements perturbateurs ou un désintérêt pour l'école. La même chose est observable concernant les enfants ayant des troubles d'attachement inhérents à leur scolarisation et ce problème est fréquent dans les familles québécoises ainsi que dans plusieurs autres pays occidentaux. En effet, « dans les populations normales dites à faible risque, il a été démontré qu'entre 25 et 35% des enfants ont un attachement insécurisant à leur mère » (Girard, Lemelin, Provost et Tarabulsky, 2013, p. 329).

Je savais à ce moment que la relation avec ma mère avait influencé mon expérience scolaire tout comme celle que les élèves vivent avec leurs parents les influence aussi, mais je n'avais pas les mots ni les connaissances pour l'expliquer. Aussi, je constatais que certains élèves, une fois arrivés à l'école, évitaient ou s'opposaient à leur enseignant tandis que d'autres étaient constamment à la recherche d'attention de leur part. J'ai pu observer ces comportements à tous les niveaux scolaires auxquels j'ai enseigné. Inversement, j'ai également vu, de nombreuses fois, des enfants réussir à faire des efforts et à performer pour me faire plaisir ou parce que je leur avais simplement demandé de le faire.

Je crois que cela s'explique par le fait que je réussissais à tisser des liens importants avec mes élèves, même avec ceux en difficulté de comportement que la plupart des enseignants croyaient irrécupérables, car « l'attachement incite à l'attention, l'anxiété la mine. Lorsque l'enfant n'est pas préoccupé par la recherche d'un contact émotionnel, son cortex préfrontal est libre de consacrer son attention au travail à faire » (Maté, 2001, p. 153). Grâce à divers moyens que je mettais en place dans ma classe et que je présenterai plus tard dans cette recherche, j'arrivais à les rejoindre dans leurs besoins d'attachement. Ces liens se traduisaient par des confidences de la part des élèves, de la motivation, un désir de bien faire malgré une apparente passivité de leur part et une fréquentation scolaire plus assidue pour certains d'entre eux. Ces comportements et d'autres me permettaient

d'affirmer qu'un lien nous unissait. Je créais de solides relations d'attachement avec ces enfants sans toutefois le savoir.

Malgré les liens que je créais avec mes élèves, je ne peux pas affirmer que tous mes collègues réussissaient à faire de même. Certains n'arrivaient pas à comprendre que lorsqu'un élève ne fonctionne pas bien, c'est souvent la relation que l'enseignant a avec lui qui n'est pas adéquate pour cet enfant précisément et dans sa situation à lui particulièrement.

Un travail très important est alors à faire avec les adultes, et non avec l'enfant, pour les aider à trouver eux-mêmes un chemin plus apaisé avec lui. Le plus souvent, dès que les adultes changent d'attitude, modifient leur relation, ne crient plus sur l'enfant, l'écoutent le respectent, réussissent à être en empathie avec lui, les difficultés de l'enfant disparaissent comme par enchantement (Gueguen, 2014, p. 46).

C'est ainsi que j'ai compris que je voulais développer, personnellement et professionnellement, d'autres manières d'être avec les élèves et faire rayonner cette prise de conscience auprès de mes collègues.

1.4 Découvertes significatives dans la formation continue

À de nombreuses reprises, il m'est arrivé de recevoir des demandes de mes confrères pour les aider dans la création de leur lien avec leurs élèves. Ils voyaient les résultats positifs que j'obtenais et les interventions que je mettais en place dans ma classe (qui seront présentées à la section 1.5). Cela les intriguait. C'est environ au même moment que je me suis inscrite, par un heureux hasard, au Diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire à l'université de Sherbrooke⁴. Dès le premier cours du diplôme, qui s'est avéré un cours sur les relations d'attachement⁵, j'ai immédiatement senti que je trouvais enfin les mots pour expliquer tout ce qui m'habitait depuis mon enfance et ce qui me préoccupait en tant qu'enseignante.

⁴ Diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire (2010 à 2012), Université de Sherbrooke.

⁵ La relation d'attachement en enseignement (APR845), automne 2010, Université de Sherbrooke, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Diplôme de deuxième cycle.

L'approche pratique qui teintait chacun des cours m'a également soutenue pour guider mes collègues qui me demandaient de l'aide. Je leur parlais fréquemment des cours et des notions que j'y apprenais, particulièrement celles sur les relations d'attachement. Je leur suggérais également des programmes disponibles (annexe A) pour leur venir en aide. Aussi, lorsqu'ils éprouvaient des difficultés à créer le contact avec certains enfants, ils venaient me consulter pour que je les outille, sachant que j'avais appris des connaissances dans ce domaine. Ces événements m'ont démontré que plusieurs d'entre eux avaient besoin d'être guidés en ce qui a trait à l'attachement. Malheureusement, malgré mes conseils et les ressources disponibles, quelques-uns semblaient éprouver des difficultés persistantes à créer des liens tout comme certains parents de mes élèves avaient aussi du mal à le faire avec leur propre enfant. Mais pourquoi n'arrivaient-ils pas à mettre en place cette relation si essentielle au bon développement des enfants? Après réflexion, je me suis dit qu'ils n'avaient peut-être pas développé en eux ce qu'il fallait pour la créer, un peu comme ma mère envers moi...

1.5 Expérimentation professionnelle en relation d'attachement

Pour ma part, j'étais tellement consciente du manque que j'avais éprouvé d'avoir une figure d'attachement sécurisante que je ne voulais pas reproduire avec mes élèves ce que j'avais vécu. Je voulais leur offrir de la stabilité, de l'écoute et un modèle d'adulte fort n'ayant pas besoin de se faire soutenir par un enfant. C'est ainsi qu'à ma première année d'enseignement, j'avais pris soin de mettre en place dans ma classe des routines fixes qui revenaient jour après jour. J'avais également l'habitude d'offrir à chaque élève un petit moment seul à seul au cours de la semaine, car cela était très important pour moi, étant plus petite. Je prenais aussi soin d'avertir mes élèves lorsque je savais que j'allais m'absenter, car autrefois cela créait beaucoup d'anxiété chez moi lorsque je ne savais pas où était mon enseignante. La séparation est en effet grandement dommageable pour une relation d'attachement. Évidemment, je faisais tout cela par intuition, simplement en souvenir de ce qui m'avait manqué étant plus jeune.

Lorsque j'ai suivi le cours sur l'attachement dans le cadre de ma formation continue, j'ai réalisé que tout ce que j'avais mis en place favorisait grandement la création du lien entre mes élèves et moi. En effet, selon une étude récente, « une relation chaleureuse, stable, cohérente et prévisible avec une figure contribue à la qualité de la relation d'attachement » (Girard *et al.*, 2013, p. 329). À la suite de cette formation, d'autres interventions et d'autres activités d'attachement sont venues se greffer à ce que je faisais déjà. Par exemple, j'ai pris l'habitude en début d'année de remettre à mes élèves une photo de moi pour qu'ils l'apportent à la maison et qu'ils puissent ainsi penser à leur enseignante lorsque nous étions séparés. Je me faisais également un devoir de saluer chacun d'entre eux à leur arrivée le matin afin qu'ils se sentent tous accueillis et appréciés. Je prenais aussi soin de faire de même avec leurs parents qui sont les premières figures d'attachement des enfants et qui peuvent agir comme un pont entre leur enfant et l'école. Bref, ces interventions se sont tranquillement intégrées à mon enseignement pour favoriser la création de l'attachement. Ce sont celles-ci que je m'efforçais d'expliquer à mes collègues et aux parents de mes élèves ayant des difficultés à tisser des liens sécurisants.

1.6 Facteurs d'influence des relations d'attachement

L'importance de la relation entre l'enseignant et l'élève n'est plus à prouver. La relation agit comme « les fondations d'une maison : elles représentent la base sur laquelle tout le reste s'appuie et leur mauvaise construction peut être lourde de conséquences » (Laflamme, 2014, p. 22). À cet effet, Espinosa (2002, dans *Ibid.*) mentionne qu'une étude effectuée en 1997 démontre que la moitié d'un groupe d'élèves de troisième année du primaire admet faire leur travail en classe pour plaire à leur enseignant et que 80% du même groupe accorde une grande importance à la relation qu'ils partagent avec celui-ci. Malgré cela, certains adultes, en l'occurrence certains enseignants, n'arrivent pas à créer de relation sécurisante avec leurs enfants ou avec leurs élèves. Plusieurs causes et facteurs entrent en jeu et diffèrent d'une personne à l'autre pour expliquer cela.

Comme je l'ai mentionné précédemment, d'abord et avant tout, la relation qu'ils ont vécue avec leurs propres modèles d'attachement, leurs parents, les influence beaucoup. Si un enseignant ou n'importe quel adulte a développé un modèle d'attachement insécurisant avec ses parents, il éprouvera davantage de difficulté à bâtir de nouvelles relations, contrairement à une personne qui aurait eu des relations d'attachement passées sécurisantes. Selon Noël (2003), le style d'attachement qu'une personne développe est le modèle avec lequel elle va entamer toutes ses relations futures. D'autres auteurs soutiennent également que « les patterns d'attachement se développent selon la qualité des soins reçus et ils ont tendance à se reproduire dans la génération suivante dans une grande proportion de cas » (Fortin *et al.*, 2009, p. 66-67).

Dans un autre ordre d'idées, le cerveau limbique des enseignants, qui est le centre des émotions, est souvent saturé par des problèmes vécus dans leurs relations familiales et professionnelles. Une grande majorité de ces obstacles peut être attribuable à des difficultés affectives. La multiplicité de ces facteurs, auxquels les enseignants sont soumis, mine leur capacité à construire une relation sécurisante avec leur élève. Ces événements négatifs comme « la maladie, le statut socio-économique précaire, les stress interpersonnels tels que les conflits conjugaux, l'absence d'alliance parentale et l'existence d'autres personnes à protéger » (Guédeney et Guédeney, 2009, p. 54) en sont des exemples.

Ces situations ne leur permettent pas toujours d'accéder à leur néocortex, à leur raisonnement, et les empêchent de bien relativiser par rapport à la relation à établir avec leurs élèves. Conséquemment, leur estime d'eux-mêmes et de leurs capacités est affectée. Si les enseignants « vivent des situations difficiles de façon prolongée ou répétitive, les effets se font sentir aussi sur l'enfant » (Noël, 2003, p. 137). Par exemple, un enseignant qui vit un divorce peut avoir des difficultés à gérer ses émotions et à se rendre disponible aux élèves, ce qui nuit à l'établissement d'une saine relation. L'adulte peut

être physiquement présent, mais émotionnellement absent à cause du stress, de l'anxiété, de la dépression ou d'une préoccupation due à une cause extérieure. Du point de vue de l'enfant, la cause importe peu. Les réactions encodées

seront les mêmes, parce que pour lui, ce qui compte n'est pas la présence physique, mais l'accessibilité émotionnelle (Maté, 2001, p. 297).

Les conséquences de ce manque entraînent une augmentation des difficultés vécues en classe ou à la maison, ce qui crée un cercle vicieux duquel certains enseignants arrivent péniblement à se sortir.

Il en va de même pour les parents vivant des difficultés familiales. Comme le mentionne un rapport du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (Conseil supérieur de l'éducation, 2001), les changements que connaissent les familles au niveau de leur structure et le manque d'encadrement des parents envers leurs enfants sont deux des principaux facteurs d'influence des troubles de comportements des enfants du primaire. N'importe quel humain vivant des difficultés dans son foyer d'attachement peut difficilement éprouver un sentiment de satisfaction, de sécurité et de bien-être. Il est alors possible que des troubles de comportement apparaissent ou encore des échecs scolaires et professionnels, d'où l'importance à accorder aux relations d'attachement entre les enseignants et leurs élèves.

Pour qu'un enfant soit réceptif à l'autorité saine d'un adulte, il doit s'attacher d'une façon active à cet adulte. Au début de la vie, cette quête de contact et d'intimité est de nature plutôt physique. Si tout se déroule naturellement et sainement, l'attachement se transforme en intimité émotionnelle et, finalement, en intimité psychologique. Les enfants privés de ce genre de lien avec les personnes responsables d'eux sont très difficiles à élever. Ils peuvent même être réfractaires à tout enseignement (Neufeld et Maté, 2005, p. 20).

Ainsi, il est nécessaire de miser sur la relation d'attachement.

La constance, la cohérence et la prévisibilité avec lesquelles il faut jongler pour créer des relations sécurisantes peuvent être laborieuses à assumer pour certains adultes ayant des modèles d'attachement insécurisants ou des préoccupations psychologiques importantes. Pour d'autres, la nécessité d'établir de tels liens est tout simplement inconnue. Pourtant, en contexte scolaire, l'enseignant revêt le rôle de la figure d'attachement de l'enfant, surtout pour ceux plus anxieux. Ceci « s'applique particulièrement quand on décrit

le rôle de l'enseignant qui peut représenter une “base de sécurité” dans le monde souvent perturbant et exigeant de l'école » (Geddes, 2012, p. 51).

Les classes sont constituées d'élèves ayant des styles d'attachement propres, car ils entreprennent leur scolarisation avec un passé familial. Leur modèle d'attachement les guide dans la création de leurs nouvelles relations. Il en va de même pour les enseignants qui possèdent également leur propre style. Ils entrent en relation avec leurs élèves en utilisant ce dernier de manière plus ou moins consciente. Considérant ces facteurs qui influencent la manière de tisser des liens, on ne peut pas aborder tous les élèves de la même façon. En tant qu'adulte mature et responsable, il est du devoir de l'enseignant d'aller chercher l'élève là où il est avec ses caractéristiques particulières et cela même si c'est difficile pour lui de le faire en raison de son bagage affectif.

1.7 Ressources traitant de l'influence des styles d'attachement

Au regard de ce qui précède, il est possible de constater qu'il existe des ressources pour outiller les enseignants sur le développement des relations d'attachement en milieu scolaire. Cependant, il y en a très peu qui s'intéressent à l'influence des styles d'attachement par rapport à la création de l'attachement. Les sections qui suivent démontrent que la formation et les écrits disponibles sur ce sujet demeurent rares.

1.7.1 Formation des enseignants

Les relations familiales passées marquent les adultes, en l'occurrence les enseignants, que ce soit positivement ou non. Peu d'entre eux réalisent l'impact que cela engendre sur la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves, car ils sont peu renseignés sur ce sujet.

Selon les recherches effectuées par Laflamme (2014), il semble qu'il n'y ait aucune université qui « n'offre de cours sur la relation d'attachement dans les programmes initiaux

en enseignement » (p. 27) pour les enseignants. On peut donc en déduire que le concept des styles d'attachement chez l'adulte est très peu connu des professionnels de l'enseignement. Il s'avère aussi que l'Université de Sherbrooke est « la seule université québécoise à offrir un cours sur l'attachement dans sa formation continue⁶. Il reste qu'offert de cette façon, il n'est guère accessible à un grand nombre d'enseignants » (Laflamme, 2014, p. 27). De plus, le sujet des styles d'attachement chez l'adulte est abordé très brièvement dans le cadre de ce cours. Il apparaît clairement qu'il existe une méconnaissance du sujet en enseignement.

1.7.2 Écrits disponibles

De nombreux ouvrages traitant du processus de l'attachement ont été publiés à travers le monde. Plusieurs grands chercheurs tels que John Bowlby ou Mary Ainsworth ont écrit sur ce sujet. Cependant, il y a un nombre restreint de ressources écrites disponibles pour guider les enseignants par rapport à leur style d'attachement. Cet aspect plus spécifique du domaine de l'attachement semble avoir été peu creusé par les chercheurs et les auteurs, au cours des dernières décennies. Ainsi en plus de la rareté de la formation, il faut souligner que peu d'ouvrages vulgarisés traitant de ce sujet existent.

Parmi les rares auteurs traitant de ce thème, un d'entre eux se distingue dans ce domaine par son travail sur les mécanismes psychologiques d'attachement qui se mettent en place et qui exercent une influence sur l'humain tout au long de sa vie. Contrairement à bien des auteurs, Miljkovitch (2001) ne s'attarde pas seulement à l'enfance, mais également à l'attachement à l'âge adulte. Les styles d'attachement des enfants comme ceux des adultes sont abordés dans son ouvrage ainsi que les correspondances qui peuvent s'établir entre les deux. Pour sa part, Noël (2003) a rédigé un livre dont l'objectif est de faire découvrir la théorie de l'attachement aux parents et aux adultes qui prennent soin de jeunes enfants. L'auteure y explique ce processus cognitif et présente les nouveautés scientifiques concernant le développement du cerveau de l'enfant. Elle traite également du cheminement

⁶ Diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

par lequel le petit apprend à se faire une image de lui-même et du monde extérieur par l'entremise de la construction du lien avec ses parents. Les styles d'attachement et les conséquences d'un attachement insécurisant y sont abordés. Enfin, en ce qui concerne la présente recherche, elle définit les quatre principaux styles d'attachement chez les adultes et aborde la continuité des modèles d'attachement entre l'enfance et l'âge adulte. Guédeney et Guédeney (2009), quant à eux, ont écrit un livre qui traite des concepts généraux de la théorie de l'attachement tout au long de la vie, depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte et à la vieillesse. Des avancées scientifiques en neurosciences et en génétiques guident le contenu de leur ouvrage et apportent de nouvelles vues sur la théorie de l'attachement telle que créée par John Bowlby. Entre autres, la transmission intergénérationnelle, c'est-à-dire la transmission des modèles d'attachement de génération en génération, y est abordée. Finalement, d'autres auteurs, comme Wiart (2011), s'attardent également à la transmission intergénérationnelle des styles d'attachement et au processus de la résilience chez les enfants et les adultes ayant vécu des relations d'attachement insécurisantes. Cependant, chez la plupart de ces auteurs, la façon de sensibiliser les adultes et de les outiller pour leur permettre de créer des relations sécurisantes avec leurs enfants, malgré leur passé insécurisant, n'est pas abordée ou très peu. En terminant, aucun ouvrage à l'intention du milieu scolaire ne concerne ce sujet.

Pour plusieurs enseignants ayant des modèles d'attachement sécurisant, leurs styles n'ont pas d'influence négative sur leur capacité d'attachement. D'autres manquent de ressources pour intervenir de manière efficace sur la création du lien qui les unirait de manière sécurisante à leurs élèves.

2. PROBLÈME DE RECHERCHE

Il est primordial de faire une prise de conscience par rapport à nos styles d'attachement en tant qu'adulte puisque nous jouons un rôle de première importance dans la création des relations d'attachement avec les enfants. En sachant reconnaître nos comportements d'attachement, nous sommes plus à même de comprendre ceux des enfants.

Si l'adulte « ne réussit pas à réaliser que son propre comportement est parfois à l'origine de son angoisse, il va renforcer chez lui, par inadvertance, l'intensité de ces signaux et accroître le malaise au sein de la relation » (Miljkovitch, 2001, p. 181).

La prochaine section contient donc un rappel de la pertinence de la présente recherche ainsi que les objectifs et la question spécifique qu'elle sous-tend.

2.1 Pertinence de la recherche

Le sujet des relations d'attachement en est un d'importance, car il fait référence à un aspect fondamental de la vie. En effet, tout être humain, quel qu'il soit, tend à survivre et à évoluer pour accéder à un niveau de bien-être idéal. Ses relations interpersonnelles influencent grandement cette quête. Des ressources sont disponibles pour guider les enseignants, dans leurs relations d'attachement, mais aucune ne concerne l'influence de leurs styles d'attachement sur leur capacité à créer des liens avec leurs élèves.

L'influence de nos expériences en matière d'attachement avec nos parents et le modèle d'adulte que nous offrons à nos enfants, duquel découle leur propre modèle d'attachement, sont directement reliés. Malheureusement, pour plusieurs personnes ces modèles se développent de manière insécurisante. La figure 2 montre l'influence des styles d'attachement entre les générations.

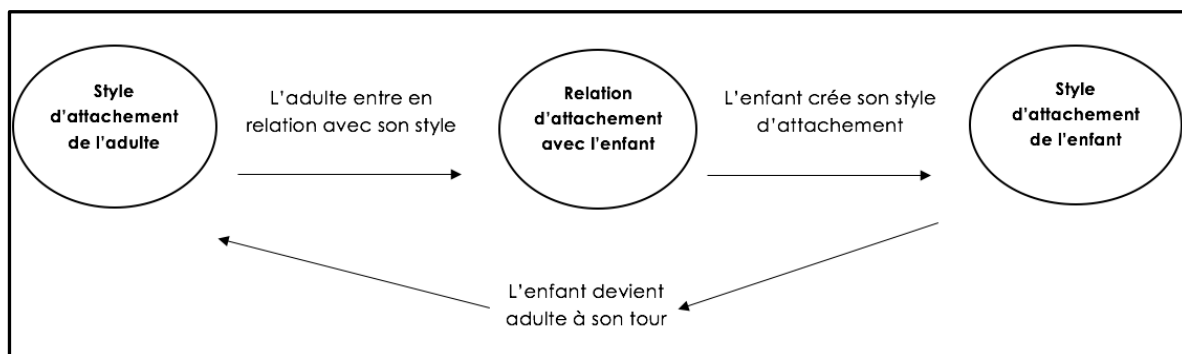


Figure 2 : Influence cyclique des styles d'attachement

L'attachement est la principale manière avec laquelle les adultes apprennent aux enfants à vivre en relation : « comment être attentif à l'autre, comment rythmer l'interaction, comment lier la conversation, comment être sensible aux sentiments d'autrui et comment gérer ses propres émotions pendant l'échange » (Goleman, 2009, p. 199). Dans le but d'éviter la répétition de cette boucle présentée à la figure 2, il apparaît pertinent d'outiller les adultes jouant un rôle d'importance dans la vie d'un enfant tel que ses enseignants. C'est donc par l'attachement sécurisant qu'il faut passer pour éduquer les enfants.

2.2 Objectifs spécifiques de recherche

La présente recherche a pour but de créer un livre en vue de venir en aide aux enseignants dans la construction de leur relation d'attachement. Dans un premier temps, le livre permettra de les sensibiliser à la présence des styles d'attachement dans leur vie et dans leur classe. Dans un second temps, il les outillera par rapport aux interventions à privilégier dépendamment de leur propre modèle d'attachement et de celui de leurs élèves pour tisser des liens sains et sécurisants. Sensibiliser et outiller les enseignants pour établir des relations sécurisantes avec leurs élèves ne serait-il pas le point de départ à n'importe quel autre apprentissage?

Selon Le Petit Larousse illustré (2006), le mot sensibiliser signifie « rendre quelqu'un, un groupe sensible, réceptif à quelque chose » (p. 975). Pour sensibiliser les enseignants à la présence des styles d'attachement dans leur vie, une première partie théorique est d'abord élaborée dans le livre. Dans celle-ci, les enseignants peuvent apprendre ce qu'est l'attachement, quels sont les styles d'attachement des enfants et des adultes et quelles caractéristiques se rattachent à ceux-ci. Ils sont donc en mesure de cibler leur propre style en faisant des liens avec les exemples donnés. Les enseignants peuvent également faire des rapprochements avec leurs élèves afin de déterminer leur type d'attachement. Une fois sensibilisés à la présence des styles d'attachement dans leur vie professionnelle, ils peuvent choisir d'intervenir en fonction de ceux-ci.

Ainsi, pour les outiller, c'est-à-dire pour les aider à intervenir de manière efficace en matière d'attachement, une deuxième partie du livre a été conçue. Dans celle-ci, les enseignants y trouvent des interventions appropriées à leur propre style et à ceux de leurs élèves. Ces outils ont comme but de permettre la création de relations sécurisantes avec les enfants. Ils s'utilisent de manière autonome et aléatoire par les enseignants sans procédure spécifique, contrairement à un guide. De plus, des sections concernant d'autres types de relation (collègues, direction, parents des élèves, etc.) agrémentent le livre et le rendent plus interactif et utile.

L'ouvrage issu de cette recherche permet donc d'aider les adultes à favoriser les relations d'attachement dépendamment de leur propre style et de celui de leurs élèves. Pour ce faire, il a fallu découvrir plus en profondeur comment les relations d'attachement passées affectent celles que les enseignants créent avec les enfants. Autrement dit, quel peut-être l'impact du style de l'adulte sur les relations qu'il crée? Puis, il a fallu expliquer comment les élèves développent leur style d'attachement et quels sont les comportements s'y rattachant qui peuvent être perçus par leur enseignant.

2.3 Question spécifique de recherche

Les éléments présentés précédemment conduisent à la question spécifique suivante : Quelles seraient les composantes d'un livre qui sensibiliserait et outillerait les enseignants à percevoir l'influence de leur style d'attachement et celui de leurs élèves par rapport à la relation sécurisante à établir?

Cette recherche se démarque des ressources disponibles dans le domaine de l'attachement par l'importance qu'elle accorde à l'influence des styles d'attachement sur la création des relations. Contrairement aux écrits existants, elle se distingue également par son côté pratique qui permet d'informer et d'outiller les enseignants relativement aux styles d'attachement. Effectivement, elle s'avère un outil pouvant les conseiller quant aux

interventions à privilégier, dépendamment de leur style et de celui de leurs élèves, pour favoriser un attachement sécurisant dans leur classe.

Le prochain chapitre se consacre donc à expliciter les principaux concepts en lien avec le but de la recherche. Une définition de l'attachement sera d'abord présentée ainsi que les styles existants tant chez les enfants que chez les adultes. Puis, le processus de la transmission intergénérationnelle sera défini. Enfin, le concept de la neuroplasticité du cerveau clôturera le chapitre.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

Dans cette deuxième partie, la définition du concept de l'attachement est abordée. Une brève explication de son historique et de ses fondements est d'abord présentée, puis les styles d'attachement existants chez les enfants et chez les adultes sont définis par un recensement de diverses sources d'auteurs. Ensuite, les processus de la transmission intergénérationnelle et de la neuroplasticité du cerveau sont expliqués. La mise en relation de ces derniers concepts et des styles d'attachement permet finalement de cerner la problématique de la présente recherche, c'est-à-dire de faire le rapprochement entre les styles d'attachement et la création du lien entre l'adulte et l'enfant. Finalement, le cadre théorique se termine par une sous-section sur les interventions affectives qui permettent d'outiller les enseignants face à l'influence des styles d'attachement dans leurs relations.

1. DÉFINITION DE L'ATTACHEMENT

L'attachement est un lien qui se crée entre un enfant et une personne qui prend soin de lui régulièrement. Il constitue une puissante relation qui s'établit entre deux êtres. Le Petit Larousse illustré (2006) définit une relation comme étant le « lien existant entre des choses, des personnes; un rapport » (p. 915). Plusieurs individus appellent ce lien l'amour. Cependant, ce n'est pas le cœur qui permet à l'attachement de prendre forme. Aimer est un apprentissage et l'organe avec lequel l'enfant apprend est le cerveau. Celui-ci peut donc être modelé et influencé en fonction de ce qu'on lui enseigne et les personnes les mieux placées pour accomplir cette tâche sont, de manière générale, les parents. Dans certains cas, ces derniers se trouvent remplacés par d'autres personnes qui prodiguent à l'enfant les soins nécessaires à son développement. Il importe de retenir que « l'attachement a un impact non seulement sur le bien-être de l'enfant, mais aussi sur le développement de son cerveau et, de ce fait, sur le développement de sa vision de lui-même et du monde » (Noël, 2003, p. 19-20).

Pour Bombèr (2012), l'attachement « implique la dépendance complète de l'enfant à cause de sa vulnérabilité et de son impuissance » (p. 262) par rapport à sa figure d'attachement. La façon dont se comporte le parent envers son enfant est donc d'une importance cruciale, dès sa naissance. La réaction d'un adulte et sa sensibilité relativement aux besoins du bébé lui apprennent à réguler ses émotions et ses sentiments comme la peur, le stress et l'anxiété. La confiance de l'enfant envers le parent se développe normalement si ce dernier démontre une réponse efficace à ses appels. Progressivement, l'enfant en vient à concevoir la capacité de l'adulte à le protéger du danger. Inversement, une réponse négative qui serait imprévisible ou inappropriée de la part du parent ou un environnement instable ou violent crée un stress qui s'amplifie avec le temps et qui peut causer des dommages au cerveau à long terme, car « un milieu émotionnel calme et constant durant toute l'enfance est une condition essentielle pour que les circuits neurophysiologiques se forment et induisent les bons réglages » (Maté, 2001, p. 92). Ces découvertes et les récentes recherches en science en ce qui a trait à l'attachement permettent de déterminer le style d'attachement que l'enfant développera envers son parent en grandissant.

La section suivante effectue un bref retour dans le passé afin de mieux comprendre l'évolution et l'impact de ces avancées sur le développement de l'enfant.

1.1 Histoire et fondements de l'attachement

Au fil du temps, les conceptions relatives au développement des enfants ont amplement évolué. Les découvertes scientifiques des dernières années sur le développement du cerveau contribuent grandement à confirmer l'importance du processus d'attachement sur le modelage du cerveau de l'enfant. Néanmoins, l'évolution de la théorie de l'attachement remonte à un temps bien plus lointain. Il faut retourner au cours du 19^e siècle pour voir apparaître les premiers intérêts des chercheurs envers ce processus.

Charles Darwin, qui a étudié le principe de la sélection naturelle, a été le premier à considérer l'attachement comme un comportement évolutif très important pour la survie du

bébé. Plusieurs années après lui, un théoricien nommé Konrad Lorenz s'est aussi intéressé à ce phénomène. Il a contribué au développement d'une science nommée l'éthologie qui étudie les habitudes et les comportements des animaux dans leur milieu naturel. Cet homme a également élaboré la notion de l'empreinte, c'est-à-dire « la disposition précoce des nouveau-nés de certaines espèces d'oiseaux et de mammifères à s'attacher fortement à leur mère pour la suivre partout » (Boutet et Robillard, 2010a, p. 5). L'éthologie est la base scientifique sur laquelle John Bowlby s'est posé pour fonder sa théorie de l'attachement.

Bowlby (1980, dans Guédeney et Guédeney, 2002), que l'on qualifie comme étant le père de l'attachement, voulait comprendre de manière approfondie le fonctionnement des humains. Il adhérait à la théorie de la sélection naturelle et à celle de l'éthologie et croyait que les espèces avaient survécu à travers les siècles grâce à des comportements avantageux qui leur avaient permis de s'adapter à leur environnement. Ainsi, partant de la conception que chaque être a comme but premier de survivre dans son milieu naturel, il a conclu qu'une espèce est pourvue de comportements permettant son adaptation, mais que ceux-ci sont influencés par des facteurs environnementaux. En d'autres termes, selon Miljkovitch (2001), dès leur naissance, les bébés se comportent de manière à stimuler le lien d'attachement avec leur mère ou leur figure d'attachement dans le but de survivre, mais l'activation et la forme que prennent ces comportements peuvent subir l'influence de leur milieu. Le sourire

constituerait un exemple de comportement acquis au cours de l'évolution, dont la fonction est d'assurer la protection de l'individu. De ce fait, il a pour effet d'activer les comportements de soins de la mère, procurant ainsi au vulnérable bébé une source de sécurité (*Ibid.*, p. 22).

Concrètement, de tels comportements innés, apparaissant vers le sixième mois après la naissance, favorisent la protection du bébé et démontrent l'essentialité du lien entre un enfant et sa mère. Comme le mentionne Miljkovitch (*Ibid.*), cela favorise la proximité qui est essentiel au bébé pour être protégé des dangers potentiels de l'environnement. Particulièrement au début de sa vie, l'enfant qui est vulnérable a besoin d'être près de sa figure d'attachement et de sentir sa présence en cas de situation alarmante.

De plus, d'après Bowlby (1982, dans Girard *et al.*, 2013), en plus d'assurer la survie physique du bébé, une relation sécurisante entre un enfant et une figure parentale contribuerait également au développement psychologique sain et au bonheur du petit. Bowlby (*Ibid.*) a mis en évidence l'importance de ce lien affectif entre un parent et un enfant caractérisé par la protection, mais aussi par la proximité, la chaleur et la constance dont l'adulte fait preuve. Ces comportements parentaux sont à la base du développement relationnel de l'enfant.

Concrètement, tout comme le bébé animal, le bébé humain en présence d'une situation alarmante, comme l'arrivée d'un inconnu, se réfugie dans les bras de sa maman. S'il se sent en sécurité, il peut ensuite faire preuve d'audace et de curiosité et s'approcher de la personne ou de l'objet non familier tout en veillant à garder une proximité avec sa figure d'attachement. Il arrive alors à explorer tout en s'assurant que sa maman reste près de lui. C'est donc « dans ce contexte que s'insère le concept de “base sécurisante” » (Miljkovitch, 2001, p. 29). Cette idée, développée par la Canadienne Mary Ainsworth, sous-tend qu'un enfant qui se sent bien auprès de sa figure d'attachement et qui peut compter sur celle-ci en cas de besoin, développe mieux ses capacités. Cette figure d'attachement joue le rôle de sa base sécurisante à partir de laquelle il peut s'accomplir non seulement sur le plan social, mais également pour inciter son « cerveau à sécréter des neurotransmetteurs qui ajoutent une petite touche de plaisir au sentiment d'être aimé et aussi à celui qui procure cet amour » (Goleman, 2009, p. 199).

Puis, c'est avec la capacité de se déplacer qu'il acquiert que l'enfant amorce réellement l'exploration du monde qui l'entoure. Selon Noël (2003), au commencement, cette excursion vers la nouveauté est limitée, car il s'éloigne peu de son parent, mais avec le temps, l'enfant agrandit son champ d'exploration. Dès les premières années de sa vie, le style d'attachement de l'enfant lui permet d'effectuer ces découvertes avec plus ou moins d'assurance. À partir de trois ans, l'enfant peut « sentir qu'il a un port (ou un havre) d'attachement sur lequel il peut compter : il possède en lui une base sécurisante » (*Ibid.*, p. 202) comme cela a été expliqué. En effet, l'attachement, plus précisément le style

d'attachement, circonscrit la capacité d'exploration du jeune enfant et ses capacités à entrer en relation avec son entourage.

Sans ce lien, le nourrisson ne pourra pas se centrer. Sans cette capacité de se centrer, le nourrisson hésitera ou ne saura pas comment explorer son environnement. Une interaction heureuse entre la figure maternelle et le nourrisson génère la motivation et la stimulation en déclenchant dans le cerveau l'émission des substances chimiques de la récompense, les endorphines et la dopamine. Une interaction positive de 10 secondes avec la mère procure de l'énergie à un nourrisson non stimulé, son attention non centrée sera transformée en attention centrée (Maté, 2001, p. 152).

L'interaction dont il est question ci-dessus sous-entend des comportements parentaux promouvant la proximité et le réconfort et non seulement la protection physique. Cela implique de la part de la mère ou de la figure d'attachement « différents comportements comme rejoindre, appeler, étreindre, retenir, suivre, consoler, bercer » (Guédeney et Guédeney, 2002, p. 53). Bowlby (1980, dans *Ibid.*) appelait l'ensemble de ces comportements, comprenant les soins physiques et affectifs, le *caregiving*. Il s'agit d'un système relié et régi par les émotions. Autrement dit, les mères ressentent et démontrent du plaisir et de la satisfaction lorsqu'elles peuvent protéger leur enfant tandis qu'elles éprouvent de la peur, de la tristesse ou de l'angoisse quand elles ne le peuvent pas. Ainsi, les comportements de la mère définissent la base sécurisante de l'enfant, son havre d'attachement, qui à son tour influence le développement de son style d'attachement.

La proximité physique ne suffit pas pour développer une base sécuritaire telle que mentionnée précédemment. Il faut que la mère ou la figure d'attachement arrive à capter correctement les signaux que l'enfant lui envoie et qu'elle y réponde avec efficacité pour être en mesure de l'apaiser. Stern (1985, dans Miljkovitch, 2001) a nommé ce concept « l'accordage affectif » et il a montré « comment l'incapacité de la mère à respecter le rythme du bébé provoque en lui un malaise » (p. 32). Ce ressenti, lorsque l'enfant ne parvient pas à calmer son anxiété par la présence de sa mère, l'amène à adopter d'autres stratégies d'attachement, dépendamment de la situation, dans le but de favoriser un rapprochement avec elle. La protestation, l'exagération de ses signaux ou encore la résignation et l'inhibition de son système d'attachement en sont des exemples. Toutefois,

lorsque l'enfant est dans « l'impossibilité de satisfaire son besoin d'attachement à cause de limitations imposées par l'entourage, des défenses psychiques se mettent en place pour sauvegarder son équilibre » (Stern, 1985, dans Miljkovitch, 2001, p. 42). Il développe alors un modèle d'attachement insécurisant. Si, au contraire, les réponses à son besoin d'attachement sont constantes et cohérentes, l'enfant développe un attachement sécurisant envers sa mère ou sa figure d'attachement.

Pendant sa troisième année, l'enfant commence également à « intégrer les règles sociales du vivre ensemble, ce qui l'amène à éprouver une nouvelle gamme de sentiments comme la culpabilité, la honte, la fierté, l'orgueil » (Gueguen, 2014, p. 45). Cette assimilation fait partie intégrante de sa socialisation. Elle est progressive et doit être soutenue par un adulte bienveillant, en l'occurrence la figure d'attachement de l'enfant, afin que celui-ci apprenne à « sentir et discerner de façon très précise ce qu'il ressent, à le nommer » (*Ibid.*, p. 45). Cela amène le petit à induire de bonnes sensations relativement aux relations entre êtres humains. C'est de cette manière que l'enfant construit les bases de son attachement et de sa socialisation avec lesquelles il entrera en relation au cours de son existence.

La prochaine section décrit plus explicitement comment l'enfant crée et utilise son style d'attachement en grandissant. Grâce à son modèle cognitif opérant, celui-ci développe une façon propre d'entrer et de vivre en relation avec son entourage.

1.2 Modèle cognitif opérant

Au fil des interactions qu'il vit, un enfant développe une relation avec son parent ou sa figure d'attachement. Il crée une représentation mentale des réponses que ce dernier lui fournit lorsqu'il a un besoin à combler. Cette représentation que John Bowlby a nommée le « modèle cognitif opérant » (ou « modèle opérationnel interne »), oriente son comportement d'attachement envers son parent, mais aussi envers les autres personnes qu'il rencontre. Ces modèles agissent comme des filtres et leur fonction est « de permettre à un

individu d'interpréter et d'anticiper le comportement d'autrui tout en planifiant ou en guidant son propre comportement dans la relation » (Noël, 2003, p. 143). Le modèle cognitif opérant aide l'enfant à survivre en lui permettant de saisir et de prévoir le comportement de ses proches; ce modèle lui permet d'anticiper les réactions des autres. Il le guide dans ses relations interpersonnelles.

L'enfant formerait simultanément un modèle de soi et un modèle d'autrui. Le modèle de soi correspondrait à une image de soi comme étant plus ou moins digne d'être aimé, alors que le modèle d'autrui renverrait à sa perception des autres comme étant plus ou moins attentifs et sensibles à ses besoins (Guédeney et Guédeney, 2002, p. 28).

Les modèles cognitifs opérants sont donc comme des lunettes que l'enfant porte pour regarder et interagir avec les autres. C'est la vitrine à travers laquelle il perçoit le monde qui l'entoure. S'il porte des lunettes roses, alors il percevra et agira avec son entourage en les voyant en rose. Si les lunettes sont noires, il en sera de même.

Ces modèles peuvent être différents avec chacun des parents. Autrement dit, un enfant peut développer un attachement sécurisant avec sa mère, mais insécurisant avec son père. Tout dépend de la façon dont le parent se comporte avec lui. Plus les réponses de la mère ou du père sont sensibles et cohérentes aux demandes de l'enfant, plus celui-ci développe un style sécurisant avec son parent. Malgré la possibilité de développer un attachement différent d'un parent à l'autre, un modèle cognitif opérant principal se construit chez l'enfant et est à la base de son attachement à l'âge adulte. Il lui permet ainsi d'établir un style d'attachement sécurisant ou non qui lui est propre.

1.3 Styles d'attachement

Ainsworth (1969, dans Noël, 2003) a dressé au cours de ses recherches deux principaux types d'attachement chez les enfants : l'attachement sécurisant et l'attachement insécurisant. La figure 3 montre les deux grandes familles de l'attachement.

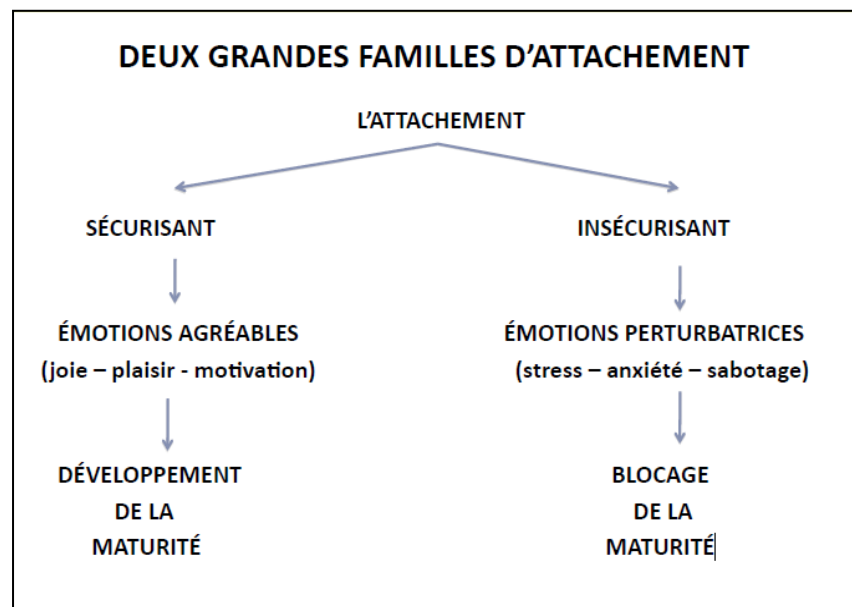


Figure 3 : Deux grandes familles d'attachement

Source : Boutet, C. et Robillard, R. (2010b). *Paradigme Bowlby - Ainsworth : les styles d'attachement*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – La relation d'attachement en enseignement. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

La première famille, appartenant à l'attachement sécurisant, se développe chez l'enfant dans le cas où ce dernier ressent des émotions agréables au contact de son parent. La façon dont se comporte la figure d'attachement engendre la motivation nécessaire chez l'enfant pour que celui-ci s'épanouisse et puisse développer sa maturité. La seconde famille d'attachement, dans laquelle se retrouvent des enfants possédant un attachement insécurisant, est caractérisée par des émotions perturbatrices. Le stress et l'anxiété se développent au détriment de la joie et du plaisir et l'enfant se retrouve bloqué dans sa maturité affectant ainsi ses capacités d'exploration.

Dans la seconde famille, il y a trois sous-groupes : l'attachement insécurisant évitant, l'attachement insécurisant résistant ou ambivalent et l'attachement insécurisant désorganisé. Le tableau 1 définit globalement ces styles selon le comportement des enfants placés dans un contexte d'exploration d'un nouvel environnement.

Tableau 1
Styles ou formes d'attachement

Styles	Définitions
Sécurisant La majorité des enfants	L'enfant quitte facilement sa figure d'attachement pour explorer l'environnement en faisant des vérifications avec cette dernière.
Insécurisant évitant 20 % des enfants	L'enfant se caractérise à la fois par des comportements indépendants d'exploration de l'environnement et par un évitement actif de sa figure d'attachement.
Insécurisant résistant ou insécurisant ambivalent 10 % des enfants	L'enfant manifeste peu d'exploration de l'environnement, éprouve un niveau de tristesse élevée lors des séparations avec sa figure d'attachement. Quand celle-ci revient, il désire le contact physique avec elle tout en la repoussant, pleurant ou se tortillant.
Désorganisé désorienté Enfants maltraités, abusés ou ayant une mère dépressive	L'enfant manifeste des comportements d'incohérence et de désorganisation envers sa figure d'attachement dans des situations anxiogènes. Il semble dépourvu de stratégie ou d'adaptation cohérente.

Source : Boutet, C. et Robillard, R. (2010b). *Paradigme Bowlby - Ainsworth : les styles d'attachement*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – La relation d'attachement en enseignement. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Les styles d'attachement présentés dans ce tableau démontrent que les enfants développent, par l'interaction avec leur figure d'attachement première, des comportements qui les guident aussi dans leurs relations futures.

Les sections suivantes définissent les styles d'attachement de manière plus explicite afin de mieux comprendre la façon dont les enfants entrent en relation avec leur entourage en particulier dans le milieu scolaire. Ceux-ci sont : l'attachement sécurisant, l'attachement insécurisant évitant, l'attachement insécurisant résistant ou ambivalent et l'attachement insécurisant désorganisé.

1.3.1 Styles d'attachement chez l'enfant

Pour chacun des styles d'attachement, on retrouve au départ un ensemble de facteurs influents. Entre autres, les comportements adoptés par la figure d'attachement, généralement la mère, sont à la base du style que l'enfant développe. Malgré le fait que la recherche actuelle s'adresse aux enseignants du primaire et non aux parents, il demeure important d'aborder les comportements parentaux. En effet, un enseignant a d'abord été un enfant et son style s'est développé relativement aux comportements de ses parents. De plus, les élèves ont également des parents qui influencent leur style d'attachement avec lesquels les enseignants doivent composer dans leur vie professionnelle. Il s'avère donc nécessaire de survoler les agissements et les attitudes des parents pour mieux comprendre le concept des styles d'attachement.

Également, pour chaque style existant, on retrouve aussi des réactions spécifiques de la part de l'enfant, c'est-à-dire une façon particulière de se comporter dans ses relations. Enfin, il est possible d'observer des comportements similaires, chez les enfants ayant un même style, relativement à la scolarisation et aux relations sociales.

1.3.1.1 Attachement sécurisant. Chez l'enfant ayant développé un attachement sécurisant, que l'on nomme « sécuritaire » ou « sécurisé », on peut observer une réponse adéquate, prévisible, constante et chaleureuse de la part de la mère envers son petit. Les bébés sécurisés ont généralement des mères affectueuses sur qui ils peuvent compter. Ils ont une bonne confiance en leur capacité à contrôler ce qui leur arrive grâce à la qualité des soins de leur mère, car elles ne laissent pas leurs besoins sans réponse. En effet,

les mères d'enfants sécurisés sont caractérisées par des représentations mentales souples du soin (positives et réalistes sur ce qui menace la sécurité de l'enfant, elles évaluent le soin à donner en fonction de la situation, de la personnalité de leur enfant, de ses besoins développementaux, etc.) (Guédeney et Guédeney, 2002, p. 56).

Par exemple, une mère sécurisante ne laisse pas son bébé pleurer inutilement dans son lit, mais n'accourt pas non plus au moindre gémissment. Elle sait reconnaître les appels de détresse réels de son enfant et n'évite pas de lui répondre par fatigue, ennui ou autre préoccupation.

Selon Boutet et Robillard (2010*b*), les enfants sécurisés éprouvent de manière générale des sentiments de confiance, de sécurité et de protection dans la relation avec leur figure d'attachement. Cela leur permet de développer une bonne estime d'eux en grandissant. De plus, dans un contexte étranger ou de séparation, ils recherchent la proximité physique avec leur maman, mais ils parviennent tout de même à tolérer la situation en question sachant qu'ils peuvent compter sur elle ou que celle-ci finira par les rejoindre. Ainsi, les bébés ayant une mère sécurisante la quittent plus facilement pour explorer leur environnement grâce à la curiosité qu'ils développent et sachant qu'ils peuvent en tout temps revenir ou se référer à cette dernière.

Plus tard, lorsqu'ils commencent leur scolarisation, les enfants ayant un style d'attachement sécurisant se révèlent plus compétents socialement et académiquement que les enfants insécures. Selon Geddes (2012), ils sont acceptés plus facilement par les autres enfants de leur âge. Inversement, les élèves ayant des styles d'attachement insécurisant sont moins sociables, moins empathiques et ils démontrent une moins bonne estime d'eux-mêmes, de manière générale, au début de leur primaire. De plus, ces derniers éprouvent davantage de difficultés scolaires et peuvent démontrer plus de problèmes de comportement ce qui nuit également à leur acceptation sociale. En classe, selon Geddes (*Ibid.*), les enfants sécurisants participent activement aux activités. Ils ont de la facilité à respecter les consignes établies et à effectuer leurs tâches même en cas d'absence de l'adulte responsable d'eux.

Tous les élèves développent un modèle « élève-enseignant-tâche » qui varie selon leur style sécurisant ou insécurisant. Ces modèles triangulaires sont présentés pour chacun des styles d'attachement. La figure 4 représente comment l'élève, l'enseignant et la tâche sont reliés dans le processus d'apprentissage dans le cas d'un enfant ayant développé un style d'attachement sécurisant.

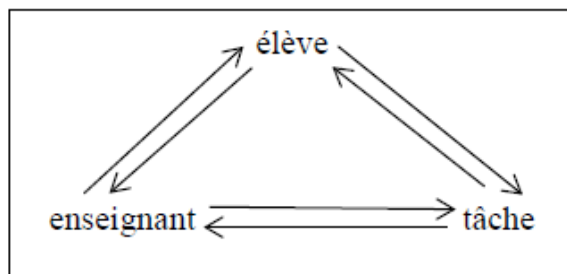


Figure 4 : Triangle de l'attachement : attachement sécurisant

Source : Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (Trad. par F. Hallet). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Comme le démontre la figure précédente, pour « le jeune élève avec un attachement suffisamment sécurisant, l'équilibre de cette relation reflète une dynamique fluide entre la participation, le soutien de l'enseignant et l'implication dans la tâche » (Geddes, 2012, p. 58). Ces enfants se démarquent enfin de ceux qui sont insécurisants par leur capacité à demander de l'aide lorsqu'ils sont dans le besoin. Considérant qu'ils ont vécu des expériences sécurisantes avec des adultes de leur entourage, ils ont des attentes positives face à leur enseignant. Ils s'attendent, conséquemment à ce qu'ils ont vécu, que l'adulte en autorité soit sensible, fiable, aidant et disponible pour eux (*Ibid.*).

À l'adolescence, d'après l'ouvrage de Guédeney et Guédeney (2009), les enfants sécurisants sont moins souvent impliqués dans des conflits et font moins de colères démesurées, contrairement aux adolescents insécurisants qui démontrent plus d'hostilité envers les pairs. Comme les enfants ayant des styles insécurisants ont plus de difficulté à exprimer leurs émotions, ils ont tendance à garder à distance leurs parents et leurs amis potentiels. À l'opposé, les adolescents sécurisants ont plus de facilité à réguler leurs émotions et à créer une intimité émotionnelle avec leur famille et leurs pairs.

1.3.1.2 Attachement insécurisant évitant. Il existe trois types d'attachement insécurisant. Le premier dont il est question dans cette sous-section concerne les enfants

insécurisants évitants. Cette appellation provient du fait qu'en situation de nouveauté ou de séparation, lorsque la figure d'attachement s'éloigne du champ visuel de l'enfant, ce dernier continue à vaquer simplement à ses occupations sans se soucier de son départ. Au retour de sa mère, il évite le contact avec elle, ne démontrant pas vraiment de plaisir à la revoir.

Selon Miljkovitch (2001), les enfants ayant un style d'attachement insécurisant évitant ont, de manière générale, des mamans qui éprouvent des difficultés à ressentir du plaisir au contact de leur bébé. Ce sont des femmes qui ont tendance à prohiber les contacts physiques avec leur enfant et à être rejetantes. Par exemple, elles se détournent d'eux lorsqu'elles sont en leur présence et elles posent des gestes brusques à leur égard. En plus d'être moins affectueuses que les mères d'enfants sécurisants, les mères d'enfants évitants se « décrivent elles-mêmes et leurs enfants comme sans valeur et mettent l'accent sur les aspects négatifs de leurs interactions » (Guédeney et Guédeney, 2002, p. 56). Ainsi, l'harmonisation au sein de la relation entre l'enfant et la mère est ardue.

En présence d'une figure d'attachement qui ne tient pas compte de ses besoins, un bébé se retrouve livré à lui-même. Il ne peut pas partager son état émotionnel dans sa relation avec sa figure d'attachement, alors « l'impossibilité d'exprimer ses émotions l'amène à les mettre de côté et à ne plus en tenir compte » (Miljkovitch, 2001, p. 73). Dans le but d'éviter que celles-ci émergent au contact de son entourage, l'enfant adopte une attitude d'évitement et d'indépendance. On qualifie donc souvent à tort ces enfants d'autonomes et de débrouillards, car ils explorent sans crainte apparente les nouveaux milieux auxquels ils sont présentés.

Ces comportements, renforcés par les mères insécurisantes évitantes, révèlent en fait que ces derniers tentent de camoufler leurs faiblesses et leurs besoins d'attachement qui sont pourtant aussi présents chez eux que chez n'importe quels autres petits. Ceux-ci, négligés ou abandonnés à eux-mêmes, « vivant dans l'insécurité, la non-confiance, voire la méfiance, deviennent distants comme s'ils avaient renoncé à tout espoir d'être aimés » (Goleman, 2009, p. 233). Subséquemment, en raison de l'absence de sa figure

d'attachement lorsque l'enfant nécessite un rapprochement ou encore parce que ses besoins sont rejetés, même ridiculisés, par son parent, l'enfant évitant en vient à ne plus afficher son attachement (Goleman, 2009)

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette adaptation du comportement n'a pas pour but d'éloigner la mère.

L'inhibition du système serait favorable à l'attachement lorsque la mère ne supporte pas les demandes affectives de l'enfant et que celles-ci, plutôt que de l'inciter à venir, provoqueraient au contraire chez elle un désir de s'éloigner. Les stratégies de minimisation auraient alors pour effet de soulager la mère et de rendre plus tolérable pour elle un rapprochement avec son enfant (Guédeney et Guédeney, 2002, p. 29).

Ainsi, par ces stratégies de minimisation du système d'attachement, l'enfant insécurisant évitant se comporte de manière à susciter le contact avec sa figure d'attachement.

Les sentiments qui habitent les enfants évitants sont l'inutilité et l'isolement dû à la distance installée par le parent (Boutet et Robillard, 2010*b*). Ils ont peur du rejet et de l'impatience de l'adulte, car ils estiment, à force d'expériences, que la manifestation de leurs besoins dérange leur figure d'attachement.

De ce fait, lorsque ce style d'enfant fait son entrée dans le monde scolaire, il est fréquent de pouvoir observer qu'il a tendance à s'éloigner de l'adulte. Il s'agit du type d'élève indépendant qui ne demande pas d'aide lorsqu'il est dans le besoin sans pour autant chercher à déplaire à son enseignant. Il semble simplement éviter d'attirer l'attention sur lui. C'est pourquoi, « l'élève dont l'attachement est évitant a tendance à diriger son attention vers la tâche afin d'éviter la relation avec l'enseignant. En effet, l'élève craint que l'enseignant ne soit pas disponible pour le soutenir et l'accepter » (Geddes, 2012, p. 76).

La figure 5 démontre qu'il est plus facile pour l'élève évitant de centrer son attention sur la tâche, réduisant ainsi l'incertitude et l'anxiété générées par la relation élève-enseignant.

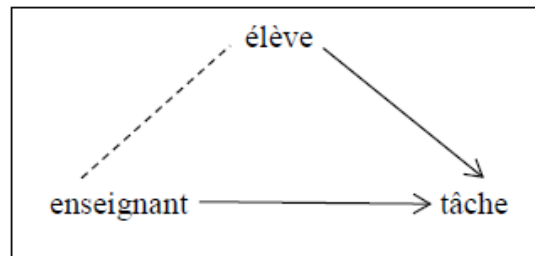


Figure 5 : Triangle de l'attachement : attachement insécurisant de type évitant

Source : Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (Trad. par F. Hallet). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Il en va de même dans les relations sociales de l'élève. L'enfant évitant joue en parallèle avec les autres sans créer de liens d'amitié profonds et durables. Cependant, malgré cette indépendance, il est anxieux. Son « attitude a des conséquences sur ses comportements d'exploration, sur son degré de coopération, sur ses capacités de contrôle de son agressivité et sur ses capacités à établir des interactions harmonieuses » (Noël, 2003, p. 157).

À l'adolescence, l'enfant évitant se révèle peu aux autres sur le plan émotionnel. Il est discret, replié sur lui-même et évite de parler de lui. Étant donné qu'il « a appris à restreindre l'expression de ses besoins d'attachement, car ceux-ci sont associés à la peur du rejet » (Boutet et Robillard, 2010b, p. 25), il se détache de ses pairs et des adultes, entre autres, de ses enseignants. Il peut même avoir tendance à les affronter s'il sent sa vulnérabilité menacée. On peut fréquemment observer ce style d'adolescent s'investir corps et âme dans une activité telle qu'un sport ou la musique, par exemple.

Néanmoins, plusieurs adolescents insécurisants évitants peuvent atteindre une forme acceptable et satisfaisante d'adaptation à leur milieu scolaire. Il demeure que leur insertion sociale est souvent en surface ne laissant ainsi aucune place à une véritable intimité émotionnelle.

1.3.1.3 Attachement insécurisant résistant ou ambivalent. Le deuxième style d'attachement insécurisant abordé dans cette section est celui de l'enfant résistant, aussi appelé « ambivalent ». Ce qui caractérise principalement les comportements de la figure d'attachement de ce type d'enfant est l'incertitude ou l'instabilité de ses réponses. Selon Miljkovitch (2001), les mères d'enfants résistants n'arrivent pas à assumer leurs responsabilités en tant qu'adultes matures au sein de la relation. De manière générale, elles négligent leur rôle parental et s'attendent à ce que leur bébé leur accorde l'importance qu'elles n'ont elles-mêmes pas été en mesure de recevoir de la part de leur propre figure d'attachement. En effet, à son tour devenue parent, « la personne ambivalente depuis son enfance lutte toujours pour maîtriser son anxiété et pour obtenir le soutien de ses parents. [...] Ainsi cherche-t-elle à l'accaparer afin qu'il panse ses blessures du passé » (*Ibid.* p. 78). Par l'adoption de comportements incohérents, les mères transmettent donc leur anxiété à leur enfant : « elles développent des stratégies pour garder leurs enfants proches d'elles, en promouvant la dépendance, tout en paraissant insensibles aux signaux de l'enfant » (Guédeney et Guédeney, 2002, p. 57). Concrètement, cela signifie qu'au moment où le bébé manifeste ses besoins, par exemple en pleurant, elle peut par moment accourir pour le consoler et à d'autres occasions l'ignorer complètement, car elle n'arrive pas à comprendre ce qui trouble ou dérange le petit. Quelquefois, il peut aussi s'agir d'une forme de chantage émotif dans lequel le parent aime se faire désirer par son bébé.

Les mères d'enfants insécurisants résistants ont également tendance à faire des promesses qu'elles ne tiennent pas.

Par conséquent, ce qui est dit dans la relation est trompeur pour l'enfant et ne l'aide pas à prévoir ce à quoi il doit s'attendre. Il apprend alors à baser davantage ses réactions sur ce qu'il estime être l'état psychologique de son parent plutôt que sur des éléments objectifs qui le conduisent souvent à des déceptions (Miljkovitch, 2001, p. 78).

En raison de ces attitudes parentales qui font centrer l'enfant sur la dimension affective de la relation, au détriment du développement cognitif, la mère l'empêche de développer son autonomie et son indépendance et engendre de l'anxiété chez lui.

De son côté, le bébé, en contexte constant d'ambivalence, encode qu'il peut obtenir une réponse de sa mère seulement s'il exprime une détresse extrême (Guédeney et Guédeney, 2002). De ceci, l'enfant « apprend progressivement à augmenter l'intensité des signaux d'attachement qu'il émet. Il en vient à se focaliser sur les aspects alarmants de l'environnement, pour paraître alarmé, et pour attirer sur lui l'attention de sa mère » (*Ibid.*, p. 29). Cette stratégie secondaire survient parce que l'enfant hyperactive son système d'attachement dans le but d'obtenir un réconfort incertain, mais pour le moins envisageable (*Ibid.*). Tout comme l'enfant évitant, l'enfant résistant n'a pas confiance dans les capacités de sa mère à être accessible et à savoir répondre à ses besoins.

L'enfant résistant éprouve des sentiments contradictoires. Par moment, il peut se sentir rejeté ou abandonné et ensuite se sentir étouffé par sa figure d'attachement. L'incertitude, puis la frustration ou inversement la détresse le gagnent puisqu'il ne sait jamais s'il réussira à obtenir une réponse adéquate face à ses besoins. Il associe ses manifestations extrêmes (cris, pleurs, etc.) au seul moyen pour s'assurer qu'on s'occupe de lui. À long terme, ces comportements deviennent très irritants dans la relation tant pour l'enfant que pour le parent.

Au niveau comportemental, ce type d'enfant est souvent dépeint comme énergique, mais facilement contrarié (Geddes, 2012). Étant donné qu'il s'alarme à n'importe quelle situation non familière, il a tendance à démontrer de la résistance ou de l'apathie dans un contexte d'exploration étranger. C'est de là que son style d'attachement tient son nom. Selon Geddes (*Ibid.*) sa capacité d'exploration est affectée par son anxiété, ou sa résistance, à quitter sa mère. S'il doit se séparer de sa figure d'attachement, il le fait avec beaucoup d'opposition et il a de la difficulté à contrôler les sentiments qui l'habitent à ce moment. En grandissant, la gestion des émotions devient ainsi un défi pour ce style d'enfant qui n'a pas appris à les réguler.

L'enfant résistant a donc besoin de se sentir très près de sa figure d'attachement pour se faire rassurer. Il devient dépendant de l'adulte responsable de lui (*Ibid.*). L'entrée à l'école

est souvent ardue pour ce type d'élève qui désire demeurer auprès de sa mère. Comme le mentionne Laflamme (2014), devant la tâche, l'élève a de la difficulté à centrer son attention, car il est trop préoccupé par sa relation avec l'enseignant. La figure 6 représente cette situation.

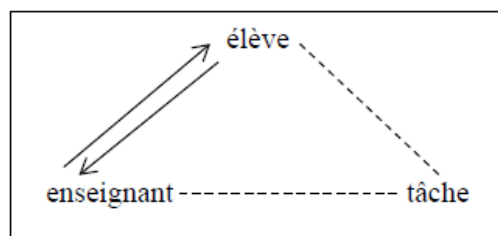


Figure 6 : Triangle de l'attachement : attachement insécurisant de type résistant/ambivalent

Source : Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (Trad. par F. Hallet). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Dans le même ordre d'idées, une fois adapté à son nouvel environnement, l'élève résistant recherche constamment l'attention de son enseignant. Il peut adopter des comportements dérangeants comme crier ou frapper ses camarades pour obtenir celle-ci et il négocie sans cesse avec l'adulte parce qu'il ressent un profond sentiment d'insatisfaction.

Évidemment, ses relations avec ses pairs s'en trouvent affectées. L'enfant résistant désire être le centre d'attention dans ses relations, car il a peur d'être perdu à l'esprit, comme avec sa figure d'attachement. Ainsi, ses amis le qualifient souvent de « collant », comme le mentionne Geddes (2012). Il peut lui arriver de manipuler et de négocier avec ses camarades pour obtenir ce qu'il désire, car il n'a pas acquis la maturité affective pour développer les habiletés sociales nécessaires à la création de liens d'amitié sains et durables.

Une fois adolescent, l'enfant résistant devient facilement influençable par ses pairs. Contrairement à l'adolescent sécurisant, il est moins bien équipé pour faire face aux conflits. Il se laisse plus facilement entraîner à consommer des drogues ou de l'alcool, tout

comme c'est le cas pour l'adolescent évitant. Aussi, l'attachement résistant qu'il a développé en bas âge l'amène à développer beaucoup d'anxiété en cette période de changement. Les adolescents insécurisants résistants sont, en effet, plus à risque de développer des dépressions et des problèmes psychologiques que les adolescents sécurisants. Malgré tout, l'adolescence doit être envisagée pour eux, et pour tous les autres également, comme une période nouvelle pendant laquelle les difficultés affectives du passé sont susceptibles d'être corrigées ou réduites. Ceci peut se produire grâce au remaniement du noyau familial avec ou sans aide apportée par le milieu environnant ou par d'autres figures d'attachement significatives telles que des enseignants.

1.3.1.4 Attachement insécurisant désorganisé. Le dernier type d'attachement insécurisant dont il est ici question est celui de l'enfant désorganisé. Il s'agit du type d'attachement le plus difficile à catégoriser, en raison de la grande incohérence des comportements des enfants qui le développent. Selon Miljkovitch (2001), ce qui caractérise principalement ce type d'attachement est la présence de deuils, de dépression ou de traumatismes graves dans la relation entre la mère et son bébé. Il est préoccupant de savoir que « plus des trois quarts des mères d'enfants désorganisés présentent elles aussi des signes de désorganisation » (*Ibid.*, p. 78). Habituellement, la peur règne au centre de la relation entre la mère et son petit. Cela s'explique par le fait que les mères désorganisées se comportent de manière effrayante devant leur enfant ou parce qu'elles sont effrayées par celui-ci. Il est fréquent d'observer de la maltraitance de leur part ou de constater qu'elles en ont elles-mêmes été victimes. Dans leur quotidien avec leur bébé, il est possible que des aspects de la relation rappellent à certaines mères les événements traumatisants qu'elles ont connus et cela peut les remplir d'appréhension face à leur petit.

Ainsi, leur comportement n'est pas dû à la relation avec l'enfant, mais à des souvenirs qui leur sont propres. L'angoisse qu'elles ressentent est transmise à l'enfant lorsqu'il est à son contact. Pour lui, la relation est donc centrée sur le thème de la peur ressentie par le parent ou de la peur pour le parent (*Ibid.*, p. 79).

Il n'est pas nécessaire que l'enfant connaisse la cause de la peur ressentie par ou pour le parent, pour qu'il développe à son tour des peurs inexplicables. Cette situation est paradoxale, car

l'enfant s'attend à ce que son parent le réconforte et le protège plutôt que d'être une source d'angoisse. Conséquemment, l'enfant peut en venir à croire qu'il est à la source du malheur de sa figure d'attachement, surtout si cette dernière est passive ou rejetante envers lui. Considérant que les adultes désorganisés peuvent passer de l'intrusion à l'abandon de manière intermittente, l'enfant est en confusion devant les réponses de sa figure d'attachement. Parfois, sa mère est bienveillante envers lui et à d'autres moments, elle est violente.

Pour affronter ces situations de peur et d'impuissance, l'enfant se sent démuni. Il n'arrive pas à expliquer ni à comprendre son parent et ne dispose d'aucune stratégie pour combler ses besoins. Celui-ci « ne peut ni s'approcher du parent (stratégie sécurisante ou résistante), ni détourner son attention en raison du danger ressenti (stratégie évitante), ni fuir, étant donné qu'il n'a nulle part où aller » (Miljkovitch, 2001, p. 79). Ainsi, l'enfant désorienté n'arrive pas à gérer ses émotions adéquatement. Il ne peut pas compter sur sa figure d'attachement pour l'aider, car elle n'est pas présente ou elle peut le blesser. Alors, il adopte une position de prise en charge de sa mère pour obtenir une certaine forme de contrôle, comme le mentionne Miljkovitch (*Ibid.*). Il manifeste ainsi à son tour de la contradiction, passant de l'évitement au rapprochement envers elle.

Lorsque l'enfant désorganisé commence sa scolarisation, on peut généralement observer des problèmes au niveau de son comportement. Selon Geddes (2012), en classe, il est très agité et semble dans l'incapacité de respecter les règlements mis en place. On le qualifie fréquemment comme étant hyperactif et réfractaire. L'enseignant de ce type d'élève peut se sentir incompetent face à lui. Il est en effet difficile de savoir comment agir, car la proximité ne calme pas l'enfant et la distance le fait s'agiter davantage : « soit il se renferme, une partie de lui s'éteint, soit au contraire la colère et l'agressivité prennent le dessus, ou bien encore il oscille entre des phrases de soumission et des phrases de révolte » (Gueguen, 2014, p. 45). De plus, l'enfant désorganisé est souvent directif envers l'adulte responsable de lui. Il a tendance à donner des ordres et à vouloir contrôler toutes les formes d'interventions auxquelles il assiste, que cela le concerne ou non. Ce genre d'attitude « découlerait d'un besoin de structurer les comportements d'un parent qui ont été désorganisés par la perte d'un

proche ou par un autre évènement traumatique. Cela peut constituer un fardeau pour l'enfant qui, de surcroît, n'a personne vers qui se tourner » (Miljkovitch, 2001, p. 79). Comme l'élève désorganisé n'a pas appris au contact de sa figure d'attachement à exprimer ses émotions, il ne peut nommer ce qu'il vit. Effectivement, selon Gueguen (2014), « Sans expression de soi, sans échange, sans écoute, la vie affective de l'enfant s'éteint, voire se brise et jaillissent chez lui des craintes, des doutes, des empêchements à vivre » (p. 45).

Face à la tâche, l'enfant désorganisé démontre de l'ignorance ou de l'hostilité, car la peur de l'humiliation lui paraît insurmontable. Le modèle triangulaire (figure 7) démontre « ses difficultés à s'engager avec l'enseignant et avec la tâche d'apprentissage et a des conséquences à long terme sur les relations futures d'adulte et l'accès à la société » (Geddes, 2012, p. 104).

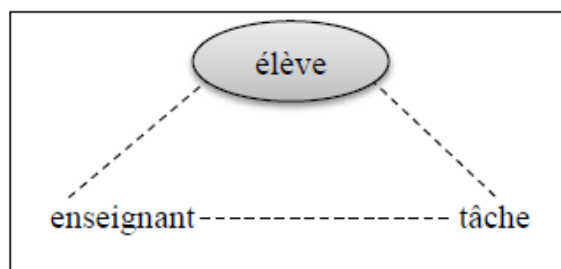


Figure 7 : Triangle de l'attachement : attachement insécurisant de type désorganisé

Source : Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (Trad. par F. Hallet). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Avec ses pairs, les relations sont difficiles puisque l'enfant désorganisé semble incapable de jouer correctement. Il veut prendre toutes les décisions par lui-même et il a tendance à utiliser la violence pour se faire comprendre. Ceci le place en situation de conflit et parfois même d'intimidation.

À l'école secondaire, contrairement aux adolescents sécurisants, les adolescents insécurisants désorganisés démontrent une image d'agressivité et de marginalité, pour leurs tiers. Leur estime d'eux-mêmes étant faible, les relations avec les pairs éveillent chez eux la

crainte d'être jugés et déclenchent un comportement réactif en réponse à des souvenirs passés qui leur ont été insupportables. Conséquemment, par crainte d'être humilié, l'adolescent désorganisé préfère humilier le premier ou ignorer les autres. (Noël, 2003)

Le style d'attachement de l'enfant désorganisé et les trois autres styles d'attachement définis dans les sections précédentes permettent de mieux comprendre la réalité avec laquelle les enfants entreprennent leur scolarisation et avec laquelle les enseignants doivent composer. La figure 8 résume les comportements que les élèves adoptent en classe dépendamment de leur style d'attachement.

	COMPORTEMENTS EN CLASSE
SÉCURISÉ	<ul style="list-style-type: none"> • Participe activement. • Respecte les consignes même en l'absence de l'adulte. • Poursuit ses activités que l'adulte soit près de lui ou non. • Lorsqu'en difficulté, demande l'aide de l'adulte. • Se réfère à l'adulte. • La négociation fonctionne bien avec cet élève. <p>L'adulte se sent utile et valorisé.</p>
ÉVITANT	<ul style="list-style-type: none"> • Se tient loin de l'adulte. • Semble s'auto-suffire; ne se réfère pas à l'adulte pour combler ses besoins. • Joue en parallèle avec les autres enfants. • Semble ne pas vouloir déplaire à l'adulte. <p>L'adulte se sent inutile.</p>
AMBIVALENT RÉSISTANT	<ul style="list-style-type: none"> • Se tient près de l'adulte; s'accroche à l'adulte quand celui-ci s'éloigne. • Dérange, crie, frappe pour un oui ou un non. • Difficilement apaisé. • Négocie sans fin, comme s'il était insatiable; semble constamment insatisfait. <p>L'adulte se sent à bout de souffle.</p>
DÉSORGANISÉ	<ul style="list-style-type: none"> • Court, bouscule, semble incapable de jouer. • La proximité ne semble pas l'apaiser et l'éloignement le fait s'agiter. • Veut tout décider lui-même. • Donne des ordres à l'adulte. • Contrôle toutes les interactions. <p>L'adulte se sent incompetent.</p> <p>(Breton, 2009, p.18-21, dans Boutet et Robillard, 2010b)</p>

Figure 8 : Comportements en classe selon le style d'attachement

Source : Boutet, C. et Robillard, R. (2010b). *Paradigme Bowlby - Ainsworth : les styles d'attachement*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – La relation d'attachement en enseignement. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Dans leur quotidien, les enseignants doivent transiger avec les comportements énumérés dans la figure 8 pour tenter de créer des relations sécurisantes avec leurs élèves. Les styles d'attachement définissent également le bagage affectif que ces enfants transportent avec eux vers l'âge adulte et avec lequel ils entrent en relation tout au long de leur vie. Considérant que le style d'un enfant devient, dans une grande majorité de cas, celui d'un l'adulte, autrement dit qu'il existe une grande correspondance entre les deux, il importe maintenant de s'attarder aux styles d'attachement des adultes. La prochaine section présente donc les styles d'attachement chez les adultes.

1.4 Styles d'attachement chez les adultes

Tout comme les enfants, les adultes utilisent des stratégies pour entrer en relation avec leur entourage et pour développer des liens. En vieillissant, leur façon de faire est plus généralisée que celle des enfants. Selon Miljkovitch (2001), durant l'enfance, un individu peut avoir un style d'attachement variable, c'est-à-dire un style différent avec chacun de ses parents dont un est souvent dominant et précurseur du modèle cognitif opérant qu'il développe. À l'âge adulte, les « modèles de relations deviennent de plus en plus généralisés et finissent par ne former qu'un seul modèle interne opérant d'attachement. Ainsi, une personne adulte n'aurait qu'un même état d'esprit à l'égard de chacun de ses parents » (*Ibid.*, p. 100). Cette façon de percevoir et de traiter son passé affectif permet de définir la catégorie à laquelle l'adulte appartient en matière d'attachement.

En effet, selon George et ses collègues (1985, dans *Ibid.*), il existe quatre catégories permettant de classer les styles d'attachement des adultes selon leur sécurité affective et leurs stratégies d'attachement. Ils ont élaboré *L'adult attachment interview* (AAI) qui est la méthode utilisée pour catégoriser les adultes. Il s'agit d'une entrevue semi-structurée au cours de laquelle une personne relate ses expériences passées en matière d'attachement. Cependant « ce ne sont pas les expériences rapportées qui renseignent sur la sécurité d'attachement du sujet, mais plutôt sa manière d'en parler » (*Ibid.*, p. 98).

Ce courant développemental de la recherche sur l'évaluation de l'attachement chez l'adulte « est né des travaux de psychosociologues intéressés à la description des systèmes d'équivalence fonctionnelle du système d'attachement » (Guédeney et Guédeney, 2009, p. 185). Autrement dit, ces chercheurs se sont demandé s'il existait un lien entre le style développé durant l'enfance et celui de l'adulte.

La section suivante s'attarde à répondre à cette question en expliquant la correspondance entre les styles d'attachement des enfants et celui des adultes.

1.4.1 Correspondance entre les styles d'attachement

D'après les études de George et ses collègues (1985, dans Miljkovitch, 2001), les catégories des adultes correspondent généralement aux styles d'attachement des enfants. Cela s'explique par le processus de la transmission intergénérationnelle qui a été brièvement abordé précédemment et qui est explicité dans la prochaine section. La figure 9 résume cette correspondance de manière schématisée.

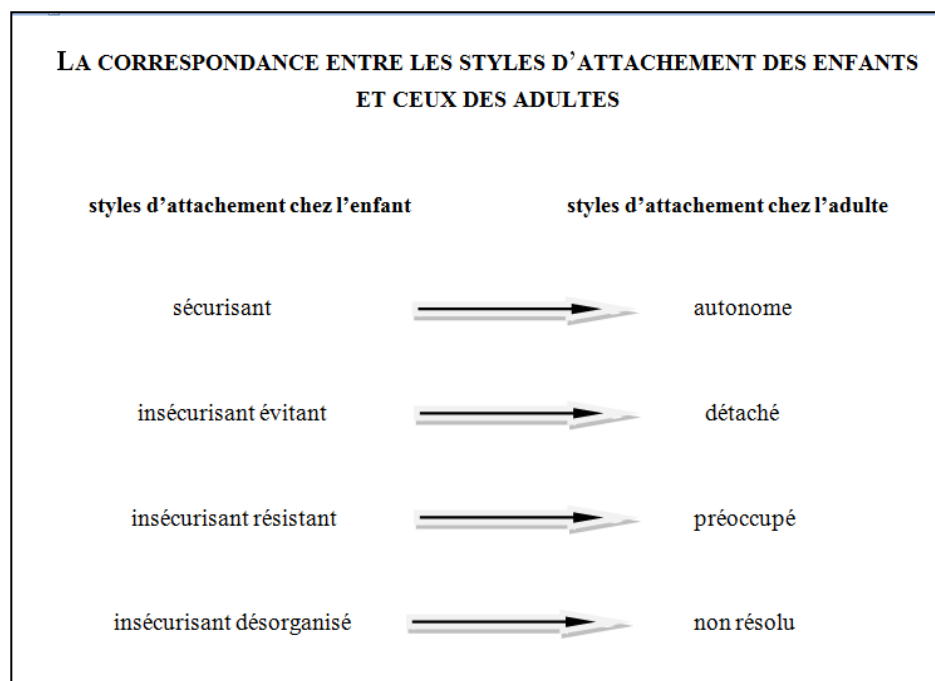


Figure 9 : Correspondance entre les styles d'attachement

Ainsi, les enfants sécures deviendraient la catégorie d'adulte « autonome », les enfants insécurisants évitants correspondraient au style des adultes « détachés », les enfants insécurisants résistants ou ambivalents seraient des adultes « préoccupés » et enfin les enfants désorganisés deviendraient des adultes également « désorganisés » ou « non résolus ». La suite du cadre théorique s'attarde donc à définir ces quatre autres catégories d'attachement chez l'adulte. L'intention est de mieux comprendre la façon dont les enseignants entrent en relation et développent des liens avec leur entourage, que ce soit avec leur conjoint, leurs collègues ou leurs patrons, et plus particulièrement avec leurs enfants ou leurs élèves.

1.4.2 Adulte autonome

L'adulte autonome possède un style sécurisant qui le guide dans ses relations. Il correspond au style d'attachement de l'enfant sécurisant. Contrairement aux autres styles des adultes qui sont insécurisants, la principale caractéristique qui différencie les adultes autonomes est leur facilité à se souvenir de leurs expériences d'attachement passées de façon juste. Selon Miljkovitch (2001), qu'ils soient positifs ou négatifs, leurs souvenirs, racontés lors de l'AAI, leur permettent de relater une histoire de manière cohérente, et ce, même s'ils n'ont pas tous vécu une affection profonde avec leurs parents. En effet, grâce à la métacognition qu'ils ont développée, ils parviennent à relativiser avec objectivité leurs souvenirs. Autrement dit, « en réfléchissant et en remettant en cause certaines de leurs pensées ils parviennent à être cohérents » (*Ibid.* p. 102). Ils ne font preuve ni de déni ni de dénigrement et semblent en paix avec leur passé. Ce sont des personnes résilientes qui « sont conscientes des expériences du passé et des influences de ces expériences sur leur état d'esprit [...] elles sont conscientes de leurs imperfections et de celles de leurs parents et sont capables de faire la part des choses » (Noël, 2003, p. 165).

Grâce à leur intégration adéquate de leur modèle d'attachement, les adultes autonomes acceptent facilement qu'il soit possible de dépendre d'une autre personne au sein d'une relation. Ainsi, bien qu'ils soient indépendants et autonomes, ils valorisent les

relations d'attachement dans leur vie. (Goleman, 2009) Ce sont des conjoints qui ont une vision optimiste de leur vie de couple et qui savent se reposer sur leur partenaire. En effet, « les personnes confiantes abordent les relations amoureuses en supposant que leur partenaire sera affectivement disponible et en phase avec elles, dans les bons et les mauvais moments, comme elles le seront avec lui » (*Ibid.*, p. 233). Leurs relations de couple sont donc généralement saines et stables. Également, le fait que les adultes autonomes possèdent une bonne estime d'eux-mêmes et qu'ils se sentent dignes d'être aimés leur permet de se lier aisément d'amitié avec leurs pairs. Dans leur milieu de travail, par exemple, ils accordent plus facilement leur confiance à leurs collègues comparativement aux adultes ayant un style d'attachement insécurisant. Tout comme l'enfant sécurisant, l'adulte autonome entretient plus souvent des liens intimes et rassurants avec son entourage. Dans une relation hiérarchisée, comme dans le cas d'un directeur et d'un enseignant, l'adulte autonome travaille de manière harmonieuse avec l'autorité. Il l'accepte facilement, sachant qu'il peut compter sur son supérieur, tout en demeurant fidèle à sa propre personnalité.

Enfin, comme cela a été mentionné précédemment, les adultes autonomes ont des comportements prévisibles, cohérents et affectueux envers leurs enfants. Ils ne laissent pas les besoins de leurs petits sans réponse. Ils ont également confiance en leurs capacités et se responsabilisent facilement face aux enfants. (Noël, 2003)

Dans les trois sections suivantes, les styles d'attachement insécurisant des adultes seront définis et une correspondance avec les modèles des enfants sera effectuée. Il importe d'exposer les caractéristiques des styles d'attachement chez l'adulte, car un enseignant ayant un déficit d'attachement éprouve davantage de difficultés à entrer en relation avec ses élèves.

1.4.3 Adulte détaché

L'adulte détaché a une concordance avec le style d'attachement de l'enfant évitant. Lors de l'AAI, contrairement à l'adulte autonome, ce type de personne formule un discours

incohérent par rapport à ses souvenirs d'enfance. Concrètement, cela se traduit par un manque de souvenirs lorsqu'elle raconte ses expériences passées. Par exemple, « après avoir donné une image positive de leurs parents, soit elles relatent des expériences plutôt négatives, soit elles n'ont aucun souvenir qui pourrait corroborer cette image » (Miljkovitch, 2001, p. 104). Exactement comme l'enfant évitant, l'adulte détaché recourt à la désactivation de son système d'attachement face aux autres, car il appréhende le rejet et la solitude qu'il a vécus durant l'enfance. Évidemment, cela se fait de manière automatisée, ce qui expliquerait pourquoi les personnes possédant ce style arrivent parfois à raconter des souvenirs différents de la réalité et parviennent même à idéaliser leurs parents n'ayant pas su combler leurs besoins d'attachement. Si certaines pensées douloureuses refont surface, elles arrivent à les intégrer à leur vision de leur enfance allant même jusqu'à accorder de la crédibilité à l'agissement de leurs parents. Par exemple, dans le cas d'une sévérité extrême ou d'une sanction injuste, ces adultes concluent qu'ils méritaient ce traitement et que cela faisait partie d'une éducation saine et rigoureuse. Dans d'autres cas, les adultes détachés reconnaissent les torts de leurs parents, mais estiment n'avoir pas été affectés par ceux-ci. Bref, ces adultes sont déconnectés de leurs émotions et guidés par leur cognition ce qui les aide, dans une certaine mesure, à aller de l'avant plutôt qu'à saturer émotionnellement dans la colère ou la tristesse. (*Ibid.*)

En raison de l'assimilation de leur modèle évitant durant l'enfance, ils sont des partenaires qui évitent l'intimité, dans leurs relations conjugales. Les adultes détachés « semblent avoir intégré un modèle cognitif opérant où l'indépendance est survalorisée » (Noël, 2003, p. 167). Ainsi, ils se considèrent comme autosuffisants et semblent insensibles aux sentiments de leur partenaire. Ce sont des adultes qui se détachent ou mettent fin à leur relation dès que celle-ci devient trop intime. Aussi, il n'est pas rare de les voir entretenir plusieurs relations, avec différents partenaires, axées sur l'aspect sexuel au détriment de l'affectif et de l'intimité. Bref, les adultes détachés croient ne pas avoir besoin de relations proches pour être heureux, car « ils n'accordent pas facilement leur confiance à un partenaire, ne savent pas partager leurs sentiments, supportent mal l'intimité affective et s'énervent quand leur partenaire tente un rapprochement émotionnel » (Goleman, 2009,

p. 234). Avec leurs collègues ou leurs amis, il en va de même que pour leur partenaire. Considérant que les autres représentent un risque potentiel de rejet ou d'humiliation, l'adulte détaché les garde à distance et évite de faire part de ses pensées intimes et de ses sentiments. Tout comme l'enfant évitant, il évolue en parallèle avec ses pairs sans pour autant être désagréable avec eux. Il préfère éviter que ses collègues, de qui il a généralement une piètre opinion, le connaissent intimement afin de ne pas mettre sa vulnérabilité à découvert. Face à l'autorité, l'enseignant détaché a généralement deux façons de réagir. Soit il dénigre ses directeurs, soit il s'attarde peu à leur opinion se percevant inatteignable. Dans les deux cas, l'adulte détaché préfère diriger son attention vers le travail à accomplir pour éviter d'entrer en relation avec son ou ses supérieurs. De la même manière, l'enfant évitant se concentre sur sa tâche pour éviter son enseignant.

Finalement, les enseignants détachés croient que l'indépendance et l'autonomie sont prioritaires à développer chez leurs élèves. Ils sont généralement moins affectueux et peuvent même être rejetant ou humiliant avec ces derniers. Pour certains parents détachés, l'idéalisation de leur enfant peut aussi apparaître. Ils leur octroient des qualités ou des talents disproportionnés par rapport à la réalité. La situation peut devenir lourde à porter pour l'enfant concerné. Cette perception souvent irréaliste nuit au bon développement de l'estime et de la confiance de l'enfant. (Noël, 2003)

1.4.4 Adulte préoccupé

Selon Miljkovitch (2001), contrairement aux adultes ayant un style d'attachement détaché, ceux qui sont préoccupés « hyperactivent leur système d'attachement. Lors de l'AAI, ce phénomène se manifeste par un certain état d'irritation et par un discours marqué par une quantité excessive d'informations qui sont hors sujet » (p. 111) lorsqu'elles sont questionnées sur leur enfance. Durant leur entretien, les adultes préoccupés sont envahis par leurs souvenirs et leurs émotions. Ils arrivent difficilement à prendre du recul pour raconter leur passé de manière objective. Certaines personnes se sentent en colère contre leurs parents tandis que d'autres « semblent ne pas être encore dégagées de leurs relations

d'enfance et se trouvent toujours sous l'emprise des désirs de leurs parents » (Miljkovitch, 2001, p. 113). Contrairement aux personnes autonomes, les adultes préoccupés n'arrivent pas à donner une impression globale de leur enfance. Ils s'empêchent dans les détails spécifiques d'événements marquants. Cela s'explique par le fait qu'ils sont bloqués dans leur maturation et acceptent difficilement leur passé. Ainsi, généraliser de manière objective leur est impossible, car ils n'arrivent pas à prendre le recul nécessaire par rapport à leur relation avec leur figure d'attachement.

Dans leur quotidien, les adultes préoccupés passent une grande partie de leur temps à se préoccuper de leur relation. Selon Noël (2003), ils se questionnent incessamment par rapport à leur vie de couple devenant ainsi très difficile à combler émotionnellement pour leur partenaire. Ils sont dépendants et recherchent un haut niveau d'intimité avec leur conjoint ce qui peut devenir épuisant pour ce dernier. En raison de leur passé affectif, les adultes préoccupés ont développé une mauvaise estime d'eux et de leur partenaire sur lequel ils pensent ne pas pouvoir compter. Ainsi, ils sont peu confiants et peuvent être « collants », un peu comme l'enfant résistant l'est envers son entourage. Leur état de détresse psychologique, lorsqu'ils éprouvent un besoin, les pousse à exiger une réponse rapide de la part de leur amoureux. Si la réponse de ce dernier se fait attendre, l'adulte préoccupé est « susceptible d'exprimer, dans les relations, à un haut degré ses sentiments, ses soucis et son impulsivité » (Boutet et Robillard, 2010c, p. 55). Malheureusement pour eux, ceci incite souvent leur conjoint à les quitter. Socialement, les enseignants préoccupés ont des difficultés à créer des relations saines. Ils ont un grand besoin de verbaliser ce qu'ils vivent pour être rassurés ce qui les fait paraître égocentriques, voire accaparants. Ils idéalisent plusieurs de leurs pairs désirant leur ressembler et « manifestent souvent les signes de l'addiction : inquiétude obsessionnelle, crainte de déplaire et dépendance émotionnelle » (Goleman, 2009, p. 234). Leurs collègues peuvent les trouver difficiles à supporter et préfèrent parfois s'en éloigner. Généralement, les enseignants préoccupés veulent se faire aimer de leurs collègues et de leur direction, mais ils sont si anxieux de déplaire que leur insécurité les empêche de s'émanciper auprès d'eux. Tout comme l'enfant résistant qui se concentre vers son enseignant plutôt que vers la tâche à accomplir, l'enseignant préoccupé

porte une grande partie de son attention sur ses relations, ce qui l'empêche, par moment, de bien s'engager dans son travail. Devant l'autorité, il a tendance à courber l'échine et à se soumettre indépendamment de sa volonté ou, au contraire, à réagir avec hostilité et de manière démesurée. Une mauvaise critique ou un défi à relever peuvent lui apparaître comme un échec retentissant. L'enseignant préoccupé a besoin de beaucoup de renforcement positif et de soutien de la part de sa direction.

Cette crainte de mal agir et l'anxiété qui habitent les adultes préoccupés depuis leur enfance, les incitent à produire des réponses instables par rapport aux besoins de leurs enfants ou de leurs élèves. (Miljkovitch, 2001) Tantôt, ils sont en fusion avec eux et l'instant d'après ils ignorent leurs demandes. Comme cela a été expliqué auparavant, ils ont un sens des responsabilités inconstant dû au manque de maturité affective qu'engendre leur modèle d'attachement. Selon Goleman (2009), contrairement aux adultes autonomes, les personnes anxieuses se tournent vers leur enfant pour obtenir du réconfort, plutôt que pour en donner. Ceci explique que des enfants résistants « peuvent rapporter des expériences d'enfance dans lesquelles il y a eu renversement des rôles parent-enfant » (Noël, 2003, p. 167). La prochaine section explique le dernier style d'attachement chez l'adulte.

1.4.5 Adulte désorganisé/non résolu

L'adulte désorganisé, également appelé « non résolu », a généralement vécu durant son enfance ou au cours de son développement un ou des événements traumatisants tels un abus ou le décès d'une personne proche. Lors de l'AAI, on dénote que la situation ayant engendré leur style d'attachement n'est pas assimilée. Les adultes désorganisés en parlent comme si cela ne s'était jamais produit ou encore ils en parlent avec une telle netteté qu'ils semblent revivre la situation. En effet, « à l'évocation de la scène traumatique, les victimes parlent comme si elles revivaient le moment effrayant (images précises et détaillées des circonstances entourant un abus ou le décès d'un proche) » (Miljkovitch, 2001 p. 115). Ces personnes semblent dans l'incapacité d'utiliser une stratégie efficace de gestion émotionnelle face à la situation stressante.

Les adultes désorganisés se méfient beaucoup des gens croyant à tort que ceux-ci peuvent leur apporter de la souffrance telle qu'ils l'ont vécue par le passé. Ce type d'adulte, exactement comme le style d'enfant désorganisé, dissimule ses besoins et ses sentiments dans ses relations interpersonnelles et évite l'intimité, de peur d'être à nouveau blessé. Il semble être mal à l'aise avec son partenaire lorsque l'intimité s'installe dans son couple et se désinvestit émotionnellement. Selon Noël (2003), la personne ayant un style désorganisé s'estime peu et se perçoit comme indigne d'amour. Par moment, elle désire la fusion avec son partenaire. D'autres fois, elle fuit ou utilise la confrontation pouvant même aller jusqu'à la violence physique ou verbale, dépendamment de ses expériences affectives passées. Du point de vue social, ses relations avec ses pairs sont similaires à celles avec son conjoint. L'adulte désorganisé a des « sentiments partagés au sujet des relations proches, désirant et à la fois se sentant mal à l'aise avec la proximité émotionnelle » (Boutet et Robillard, 2010c, p. 55). Ainsi, il préconise la solitude et se retrouve souvent seul. Lorsqu'il vit un stress, l'adulte désorganisé s'exprime par des manifestations de colère et d'agressivité. Tout comme l'enfant désorganisé, il est difficile pour lui de tisser des liens d'amitié étant donné la méfiance qu'il éprouve envers les autres. De plus, il aime donner des ordres et contrôler son environnement. Pour ses collègues et ses supérieurs, ses réactions ambivalentes et colériques et son isolement le font paraître instable et irritable, ce qui l'empêche de s'épanouir socialement.

Enfin, comme mentionné par Miljkovitch (2001), la peur règne au sein de la relation entre un enfant et un parent désorganisé. Soit parce que l'adulte se comporte avec violence ou de manière effrayante devant son enfant, soit parce que ce dernier l'effraie et lui rappelle lui-même des événements traumatisants. En raison des affects passés qui influencent si douloureusement leur vie, il est rare de voir des adultes désorganisés œuvrant dans des domaines professionnels les appelant à être en contact avec des enfants comme dans l'enseignement. Cependant, les enseignants peuvent être confrontés à des adultes désorganisés, par exemple les parents de leurs élèves.

Pour terminer, le tableau 2 résume les comportements de chacun des styles d'attachement qui ont été explicités précédemment.

Tableau 2
Comportements des adultes selon leur style d'attachement

STYLES D'ATTACHEMENT	COMPORTEMENTS
Autonome	<ul style="list-style-type: none"> • Confortable avec l'intimité et dans l'indépendance. • Vision positive de soi, de son partenaire et des relations interpersonnelles. • Conscient de ses imperfections et de celles de ses parents et capable de faire la part des choses. • Valorise les relations d'attachement et accepte qu'il soit nécessaire de dépendre des autres tout en étant autonome.
Détaché	<ul style="list-style-type: none"> • Évite l'intimité et valorise l'indépendance. • Se perçoit comme autosuffisants, non sensible aux sentiments d'attachement et n'ayant pas besoin de relations proches. • Tends à faire taire ses sentiments et à garder les autres à distance, dont il a une assez pauvre opinion, afin d'éviter le risque de rejet.
Préoccupé	<ul style="list-style-type: none"> • Préoccupé par ses relations. • Recherche un haut niveau d'intimité, d'approbation et de <i>responsiveness</i> (réponse rapide à un signal) de la part d'autrui. • Excessivement dépendant et peu confiant. • Vision peu positive de soi et de son partenaire. • Exprime ses sentiments, ses soucis et son impulsivité sans modération.
Non résolu	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiments partagés au sujet des relations proches, désirant et à la fois se sentant mal à l'aise avec la proximité émotionnelle. • Tendance à se méfier d'autrui et à se percevoir comme indigne. • Tends à fuir l'intimité et à faire taire ses sentiments. • Peut recourir à la violence pour exprimer ses sentiments.

Source : Boutet, C. et Robillard, R. (2010c). *Paradigme Bowlby - Ainsworth : l'influence des adultes dans la relation d'attachement*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – La relation d'attachement en enseignement. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Bien que les comportements contenus dans ce tableau peuvent varier d'un adulte à l'autre, il est généralement possible de les associer à un style d'attachement en particulier. De plus, ceux-ci ressemblent beaucoup aux comportements des styles d'attachement des enfants. La prochaine section explique comment le style d'attachement de l'adulte se transmet à celui de l'enfant.

2. TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE DE L'ATTACHEMENT

Dans les sections précédentes, il a été expliqué que c'est en se basant sur les correspondances entre les styles d'attachement des enfants et celui de leurs parents que l'on peut démontrer l'existence d'une correspondance des modalités d'attachement. George et ses collègues (1985, dans Miljkovitch, 2001) ont, dans le même sens, établi une ressemblance entre le modèle cognitif opérant des parents et le style d'attachement de leur enfant, ce qui « laisserait entendre que le parent transmet à son enfant son propre style d'attachement » (p. 119). C'est ce qu'on appelle la transmission intergénérationnelle de l'attachement.

En effet, Gueguen (2014) affirme que les expériences vécues avec la figure d'attachement laissent des traces physiques dans le cerveau humain, car « tout ce que nous vivons s'inscrit dans notre biologie, dans notre corps et se traduit en émotions, sentiments, pensées et actions » (p. 47). Ainsi, le processus de la transmission intergénérationnelle suppose que l'attachement d'un parent, étant censé être un trait stable au cours de sa vie, conduit sa façon de se comporter envers son enfant et transmet par le fait même, son style d'attachement à son enfant.

Il semble bien que le type d'attachement développé par une personne, et avec lequel elle va entreprendre toutes ses relations subséquentes, est en grande partie déterminé par la forme d'attachement dont elle a bénéficié dans la famille où elle a vécu les deux ou trois premières années de sa vie, que cette famille soit une famille d'origine ou une famille substitut (Noël, 2003, p. 203).

Il y aurait en effet, selon plusieurs auteurs, une correspondance moyenne autour de 75% entre le style du parent et celui de l'enfant. Guédeney et Guédeney (2009) mentionnent dans leur ouvrage une variation de 68% à 80%. Pour Goleman (2009), le mode d'attachement d'un parent prédit celui de l'enfant avec une précision de 70% tandis que pour Gauthier (2009, dans Boutet et Robillard, 2010c), cette correspondance oscillerait autour des 75%.

Cependant, il ne s'agit pas d'un processus génétique. Pour qu'il se réalise, il faut que l'enfant soit en contact avec sa figure d'attachement. Le contexte dans lequel évolue l'enfant et sa figure d'attachement importe. Celui-ci doit être exposé à sa figure d'attachement pour que la transmission intergénérationnelle puisse se produire (Guédeney et Guédeney, 2009). En effet, « les expériences de l'enfance, quand elles se reproduisent régulièrement, s'impriment profondément et peuvent avoir des répercussions importantes dans la vie adulte » (Gueguen, 2014, p. 66). Cela engendre qu'en vieillissant, les gens sont influencés par leur modèle d'interaction passé. Celui-ci teinte les nouveaux liens qu'ils tissent avec leurs amoureux, leurs enfants, leurs collègues ou leurs patrons. En effet, certaines personnes « plutôt que de s'adapter à eux et d'être sensibles à ce qu'ils expriment, continuent de fonctionner comme elles le faisaient avec leurs premières figures d'attachement » (Guédeney et Guédeney, 2002, p. 32). Malheureusement, cela entraîne des échanges similaires à ceux qu'elles ont connus étant plus jeunes.

Une partie de ce qui explique la transmission intergénérationnelle repose justement sur cette sensibilité mentionnée ci-haut. Bien qu'elle soit impliquée dans 25% seulement du processus, la sensibilité maternelle agit comme le véhicule par lequel celui-ci se déplace d'une génération à l'autre.

2.1 Sensibilité

La sensibilité permet à l'adulte de détecter avec acuité les signaux que l'enfant ou l'autre adulte lui envoie. Cela signifie qu'il parvient à interpréter la peur ou la détresse de ce dernier et à répondre de manière adéquate à son besoin sans en être troublé ou effrayé. Un enfant sécurisant « a une mère capable de réguler son attention et de déployer des stratégies pour répondre à son enfant et remplir une tâche donnée » (Boutet et Robillard, 2010c, p. 7).

Dans un contexte scolaire, la « sensibilité et la compétence de l'enseignant signifieront généralement que la tâche d'apprentissage est suffisamment réalisable et

suffisamment difficile pour stimuler l'engagement et l'intérêt avec un peu d'anxiété, mais pas trop » (Geddes, 2012, p. 57).

Tous les adultes ont le potentiel de démontrer de la sensibilité face aux enfants. Cependant, pour certains, leur sensibilité est peu développée en raison des difficultés qu'ils ont à mettre en œuvre leur conscience réflexive. En effet, cette dernière joue un rôle essentiel. Elle est décrite plus explicitement dans la prochaine section.

2.2 Conscience réflexive

La sensibilité, dont les enseignants doivent faire preuve envers leurs élèves, est possible grâce à la conscience réflexive, aussi appelée « mentalisation ». La plupart des adultes utilisent naturellement cette capacité face à un enfant. En fait, il s'agit simplement de l'aptitude qu'a un adulte à se mettre dans la position de l'enfant. Les gens bénéficiant d'une conscience réflexive parviennent à interpréter les comportements de l'enfant, « à voir les choses du point de vue de l'enfant, à donner du sens, à comprendre et à mettre des mots sur les émotions et les pensées que l'enfant exprime par des comportements » (*Ibid.*, p. 57). La conscience réflexive intègre deux sphères : la cognition et l'émotion.

Mentaliser, c'est penser les émotions et ressentir les pensées. [...] La mentalisation est aussi un processus émotionnel : contenir, réguler et expérimenter pleinement les émotions. Dans ce sens, elle est proche de l'empathie, mais l'empathie porte sur les états mentaux de l'autre tandis que la mentalisation porte aussi bien sur les siens que ceux des autres (Guédeney et Guédeney, 2009, p. 212).

Autrement dit, mentaliser équivaut au désir de s'investir émotionnellement et de comprendre les sentiments de l'autre, sans en être bouleversé.

Chaque être humain naît avec ce qu'il lui faut neurologiquement pour être en mesure de développer cette capacité de mentaliser. (Gueguen, 2014) Ce sont les relations avec la figure d'attachement en bas âge qui détermine si cette compétence parentale évoluera. Autrement dit, la mentalisation est principalement basée sur les propres expériences d'attachement de l'adulte, c'est-à-dire sur la façon dont ses propres parents ont

pris soin de lui. Il en est de même pour l'enseignant. Celui-ci doit être en mesure d'utiliser sa conscience réflexive face à ses élèves, particulièrement devant ceux ayant des comportements perturbants ou hors-normes. Cependant, la sensibilité que cela requiert n'est pas toujours disponible.

Dans leur passé, certains adultes insécurisants, en l'occurrence certains enseignants, ont dû bloquer des sentiments pour se protéger émotionnellement. Afin de ne pas alerter leur cerveau émotif inutilement, ils en sont venus à ignorer des informations douloureuses, par exemple le rejet de leur propre figure d'attachement. Devenus insensibles à certaines de ces informations, il devient très difficile pour eux d'y être sensibles chez les autres, plus particulièrement chez les enfants.

Cette insensibilité non intentionnelle l'empêche de réguler son comportement en fonction de ce qu'exprime l'enfant et le conduit à répéter avec lui des attitudes peu sécurisantes. Les besoins de l'enfant, ainsi laissés pour compte, l'amènent à être confronté aux mêmes types d'affects que ceux que son parent a dû affronter et le repoussent à développer des défenses similaires (Guédeney et Guédeney, 2009, p. 31).

Il ne faut pas perdre de vue que l'absence de sensibilité, souvent traduite par de l'évitement ou de la résistance chez l'enseignant, s'avère un simple mécanisme de défense qui cache une souffrance affective passée non résolue. (Guédeney et Guédeney, 2009) L'adulte fait ce qu'il peut avec ce qu'il a reçu.

Malgré tout, il faut prendre en considération que cette transmission des styles d'attachement ne se fait pas de manière automatique et absolue. Grâce à la neuroplasticité du cerveau, qui est explicitée dans la section suivante, il est possible d'observer des situations où des adultes ayant des styles d'attachement insécurisant ont créé des liens sécurisants avec des enfants ou le contraire.

Dans les cas positifs où la situation va de l'insécurité à la sécurité, il y a souvent eu des prises de conscience, chez l'adulte, mais cela ne se fait pas facilement. Certains facteurs influencent les réflexions de la personne. Par exemple, « un milieu sécurisant peut l'aider à aller dans ce sens : se sentant soutenue et aimée, elle est plus à même de revenir sur les

moments douloureux du passé pendant lesquels elle s'est sentie démunie et abandonnée » (Guédeney et Guédeney, 2002, p. 31) d'où l'importance à accorder au milieu scolaire.

Pour qu'une personne change de représentations, elle doit d'abord accepter de les évoquer. Or, pour penser à des souvenirs pénibles sans être envahie par des sentiments de vulnérabilité, il est important, voire indispensable, qu'elle se trouve dans un contexte sécurisant (Miljkovitch, 2001, p. 155).

Mentalement, il faut que la personne se sente suffisamment en sécurité pour ne pas avoir automatiquement recours à ses mécanismes de défense psychologiques. Le contexte sécurisant est essentiel à la réflexion nécessaire pour effectuer cette transformation mentale.

Dans l'autre sens, lorsqu'un parent sécurisant transmet un attachement insécurisant à son enfant, il a généralement vécu un événement traumatique qui a modifié ses compétences à répondre adéquatement aux besoins de son bébé (Guedeney et Guédeney, 2009).

Bref, la transmission intergénérationnelle n'est pas un processus linéaire et immuable. Il importe donc de le prendre en compte, mais de ne pas le tenir pour acquis lorsque l'on intervient auprès de personnes en matière d'attachement, car la neuroplasticité du cerveau peut permettre de contrer ce processus.

3. NEUROPLASTICITÉ DU CERVEAU

Le cerveau possède le potentiel de se régénérer et de croître, communément appelé la neuroplasticité. Étonnamment, une des nombreuses capacités du cerveau est effectivement de créer, défaire ou réorganiser ses réseaux de neurones et les connexions de ces neurones. C'est pourquoi on dit que le cerveau est « malléable » ou « plastique » d'où le nom du processus.

Grâce à cette faculté, des expériences relationnelles sécurisantes peuvent avoir un effet positif sur l'enfant ou l'adulte et modifier leur style d'attachement. (Gueguen, 2014) Autrement dit, elles peuvent créer de nouvelles structures neuronales et changer la

représentation initiale, le modèle cognitif opérant, que la personne s'est construite dans le passé en matière d'attachement. À la maison et à l'école, « toutes ces expériences relationnelles remanient son cerveau, en permanence, très profondément, et par là même jouent un rôle considérable sur le développement de son cerveau et de ses aptitudes cognitives et sociales » (Gueguen, 2014, p. 47).

Pour reprendre une analogie intéressante de Wiart (2011), on peut comparer le modèle cognitif opérant à un sentier dans une forêt. Au départ, il n'existe aucun sentier. Il faut en créer un à travers la végétation pour se rendre jusqu'au bord du lac, bien que cela soit aventureux et même inquiétant. En passant sur les branches et l'herbe, les pas aplatissent la flore et créent un passage jusqu'à l'étendue d'eau. Au retour, ou lorsque la personne voudra revenir auprès du lac, il est presque certain qu'elle repassera par le même sentier plutôt que de s'aventurer à travers d'autres broussailles inconnues. Cette première partie de l'analogie correspond à la création du modèle cognitif opérant qu'un humain développe en attachement.

Malgré la facilité d'emprunter le chemin existant et l'envie de repasser sur un sentier connu, il est toujours possible de créer un nouveau chemin. Par exemple, si le passage devenait bloqué par un arbre tombé au sol ou encore si le désir de s'aventurer à l'extérieur des sentiers battus se faisait sentir. C'est cette capacité de construire un nouveau chemin pour se rendre jusqu'au lac que la neuroplasticité du cerveau représente.

Cependant, pour pousser un humain et particulièrement un enfant à emprunter un nouveau sentier, il faut l'amener à vouloir le faire. Comment? En le motivant. Pour l'enseignant, la motivation consiste à devenir le lac que l'enfant souhaite atteindre. Cela revient concrètement à devenir une figure d'attachement sécurisante pour lui. Lorsqu'un enseignant crée une relation d'attachement sécurisante avec ses élèves, il permet à ceux ayant des modèles d'attachement insécurisant de contrer le processus de la transmission intergénérationnelle en stimulant la création de nouveaux circuits neuronaux. Concrètement, ce qui motive l'enfant, c'est le lien.

Sans ce lien, il n'a aucune motivation à modifier son comportement pour faire plaisir à l'autre puisque cet autre n'existe pas à ses yeux. Il se centre alors sur lui-même et met son énergie à satisfaire ses besoins ou ses plaisirs immédiats. Il n'est pas intéressé aux autres et ne voit pas l'intérêt de se mettre à leur place pour comprendre ce qu'ils vivent. Il ne se questionne pas avant de prononcer une parole ou de poser un geste qui peut faire mal, émotivement ou physiquement. Le développement de son sens moral est entravé ainsi que l'apprentissage du contrôle de ses pulsions [...] Poussés à l'excès, à l'adolescence, ou à l'âge adulte, ces comportements peuvent mener à l'impulsivité, à l'instabilité, à l'incapacité de s'adapter aux autres et à l'environnement et, éventuellement, à des conduites antisociales (Noël, 2003, p. 231).

Heureusement, de nouveaux circuits et un nouveau modèle cognitif opérant, possibles grâce à la neuroplasticité du cerveau, peuvent être réempruntés par l'enfant dans d'autres relations et ainsi changer son style d'attachement.

La mission de devenir une figure d'attachement et de créer une relation sécurisante avec des élèves est une tâche réalisable dans le quotidien des enseignants, mais qui demande de la patience, de la cohérence et de la constance. Par de simples interventions, un enseignant peut parvenir à construire ce lien. Dans le cadre de cette recherche, les interventions sont qualifiées d'affectives, car elles font référence à leur fonctionnalité première, c'est-à-dire de susciter l'attachement.

La section suivante aborde donc les interventions à privilégier pour favoriser les relations d'attachement en milieu scolaire. Évidemment, dépendamment du style de l'adulte et de l'enfant, certaines interventions sont plus efficaces que d'autres. Dans le livre découlant de cette recherche, plusieurs interventions affectives sont proposées aux enseignants en fonction de leur style d'attachement.

3.1 Interventions affectives

Dans la recherche actuelle, la construction et le maintien d'un lien d'attachement sécurisant avec les enfants sont ciblés par l'intermédiaire d'interventions affectives. Une intervention consiste, selon Le Petit Larousse illustré (2006) en l'« action d'intervenir dans

une situation quelconque, un débat, une action, etc. » (p. 592). Legendre (2005) définit pour sa part l'intervention comme une « action pédagogique consciente qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action » (p. 803). Ces deux définitions renvoient fidèlement à la finalité de la présente recherche, c'est-à-dire celle d'influencer la création de relations sécurisantes entre l'enseignant et ses élèves par l'entremise des styles d'attachement. Quant à l'aspect concernant l'affectivité, il fait référence à toute la dimension émotionnelle et sentimentale que l'intervention revêt. Selon Legendre (*Ibid.*), l'affectivité fait référence à : « l'ensemble des désirs, pulsions, motivations, émotions, sentiments et croyances d'une personne » (p. 33). De plus, « l'affectivité se manifeste essentiellement par une modification du milieu intérieur, ce qui la différencie de la motricité, laquelle vise la transformation du monde extérieur » (*Ibid.*, p. 33).

En influençant ce monde intérieur chez les élèves, les interventions affectives peuvent permettre de débloquent la maturité émotionnelle des enfants ayant un style d'attachement insécurisant pour qu'ils puissent construire un nouveau style d'attachement, comme cela a été expliqué dans la section précédente. Les élèves insécurisants n'ont généralement pas eu la chance de bénéficier de ce type d'intervention avec leurs premières figures d'attachement, c'est-à-dire leurs parents. En utilisant des interventions affectives et positives telles que celles qui sont décrites dans le livre créé dans le cadre de cette recherche, l'enseignant s'assure de construire une sécurité émotionnelle chez l'élève. En effet, celui-ci se sent davantage en confiance avec l'adulte lorsqu'il ne subit pas de jugement négatif face à ses comportements et face à sa personne. Il peut alors sentir le respect de l'adulte qui l'accompagne dans son expérience et qui lui démontre qu'il est là pour l'aider. Bref, qu'on se préoccupe de son bien-être, favorise chez l'enfant de l'attachement à notre égard (Noël, 2003).

Les enfants au style d'attachement insécurisant ont généralement un niveau d'anxiété et de stress supérieur aux enfants sécurisants dû à leurs expériences d'attachement passées. Ils ont peur, consciemment ou non, d'être rejetés, humiliés, oubliés ou même maltraités par l'adulte. Les interventions affectives permettent à l'enseignant d'apaiser le

cerveau émotionnel de l'élève qui est encore immature, car elles démontrent de la compassion par rapport à sa souffrance affective. Le fonctionnement de ce cerveau, dont il est ici question, est décrit plus explicitement dans la prochaine partie. Lorsqu'un enfant se sent compris et accepté, un apaisement et une curiosité envers la personne qui prend soin de lui émergent dans sa tête. Comme cela a été explicité auparavant, la curiosité, qui est à la base de la motivation intrinsèque d'un enfant, peut lui permettre de créer un nouveau sentier d'attachement différent de celui qu'il utilise habituellement pour établir des relations. La constance, la cohérence et la prévisibilité que sous-tendent les interventions affectives favorisent également la construction de nouveaux circuits neuronaux sécurisants.

3.2 Cerveau

Avant même la naissance du petit bébé, le développement de son cerveau débute. Seulement quelques semaines après la fécondation, ses hémisphères cérébraux commencent à s'individualiser. Puis, « autour de la septième semaine, des nerfs se connectent avec certains muscles permettant à l'embryon d'avoir des mouvements spontanés. À la fin de la huitième semaine, toutes les structures cérébrales essentielles sont présentes » (Gueguen, 2014, p. 60). Les mois qui suivent servent principalement à peaufiner la croissance de ce qui est alors déjà en place.

La grande maturation du cerveau quant à elle se fait au cours des cinq premières années de la vie de l'enfant. Celle-ci continue cependant jusqu'à la fin de l'adolescence et même au début de l'âge adulte pour certaines régions cérébrales. Plus particulièrement, les régions « impliquées dans la vie affective et sociale continuent leur développement tout au long de l'enfance, ce qui sera déterminant pour l'intelligence émotionnelle et sociale de l'enfant » (Gueguen, 2014, p. 60).

Le cerveau humain est principalement composé de trois grandes parties : le cerveau archaïque ou reptilien, le cerveau limbique et le néocortex. Chacune de ces parties comprend plusieurs structures reliées entre elles par un réseau complexe de circuits

neuronaux. La figure 10 représente quelques-unes de ses structures présentes dans le cerveau.

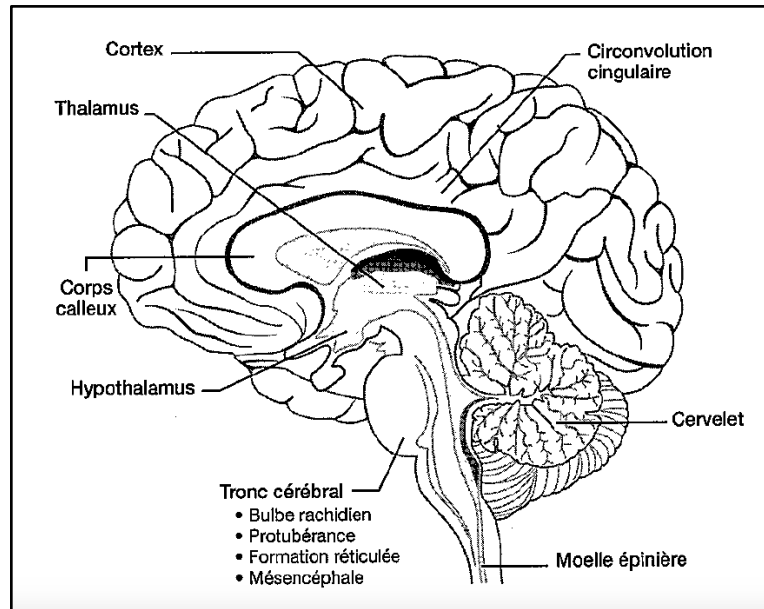


Figure 10 : Cerveau humain

Source: Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse, pour repenser l'éducation à la lumière de dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Éditions Robert Lafont.

Le cerveau, ses parties et les circuits qu'il contient se construisent au fil des interactions que l'enfant entretient avec les autres. Il se développe de manière satisfaisante sous la dépendance de processus génétiques, mais surtout grâce à l'influence de l'environnement, plus particulièrement celle des différentes figures d'attachement qui prennent soin du petit et qui démontrent de l'affection pour lui.

Pendant la « vie intra-utérine et les deux premières années de la vie, le cerveau est particulièrement sensible aux effets du stress et de l'environnement au sens large du terme, comprenant l'entourage affectif, les conditions socio-économiques et culturelles » (Gueguen, 2014, p. 66). Le développement de la partie limbique du cerveau est plus spécifiquement influencé par l'environnement de l'enfant. Pour mieux comprendre le

phénomène, la prochaine partie de la recherche se concentre de manière plus explicite à ce cerveau émotionnel.

3.2.1 Cerveau émotionnel

La partie du cerveau qui est davantage concernée par la recherche actuelle est celle appelée le cerveau émotionnel. Aussi, nommée « système limbique » et « cerveau limbique », cette partie du cerveau est apparue chez les mammifères, il y a plus de cent cinquante millions d'années. C'est à propos d'elle que s'attarde cette section, car elle est le centre des émotions et de l'attachement.

En effet, le cerveau émotionnel « nous fait ressentir l'agréable, le désagréable, et toute la gamme très étendue des émotions. Celles-ci sont tempérées par le néocortex pour ne pas être envahissantes » (Gueguen, 2014, p. 58). Le néocortex est un régulateur. Il est essentiel pour l'apprentissage des élèves en classe puisque sans celui-ci les élèves seraient envahis par leurs émotions et ne parviendraient pas à apprendre. Cependant, en bas âge, avant la scolarisation, le « néocortex est en formation. Il n'exerce pas encore un contrôle complet sur le cerveau archaïque et sur le cerveau émotionnel qui est alors dominant » (*Ibid.* p. 60).

En plus d'avoir une influence dans l'apprentissage, le cerveau émotionnel joue également un rôle important dans l'olfaction et la mémoire. Il est constitué de structures reliées entre elles comme le mentionne Gueguen (*Ibid.*). Il en existe plusieurs.

Celles sur lesquelles la recherche actuelle reposent sont le cortex préfrontal, l'amygdale et l'hippocampe. Ce choix repose sur leur influence dans le processus de l'attachement et de l'apprentissage.

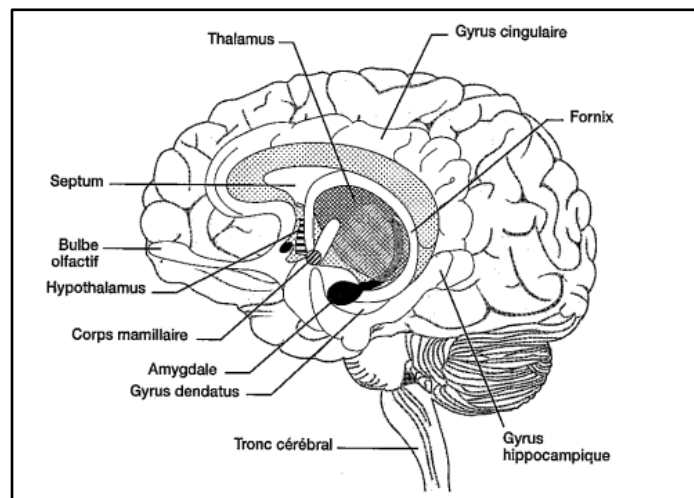


Figure 11 : Cerveau émotionnel (système limbique)

Source: Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse, pour repenser l'éducation à la lumière de dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Éditions Robert Lafont.

La figure 11 montre quelques-unes des parties du cerveau émotionnel qui sont abordées dans les sous-sections suivantes.

3.2.1.1 Cortex préfrontal. Le cortex préfrontal est principalement situé dans le néocortex, à l'avant du cerveau dans le lobe frontal. La figure 12 démontre de manière schématisée l'endroit plus précis où il se trouve.

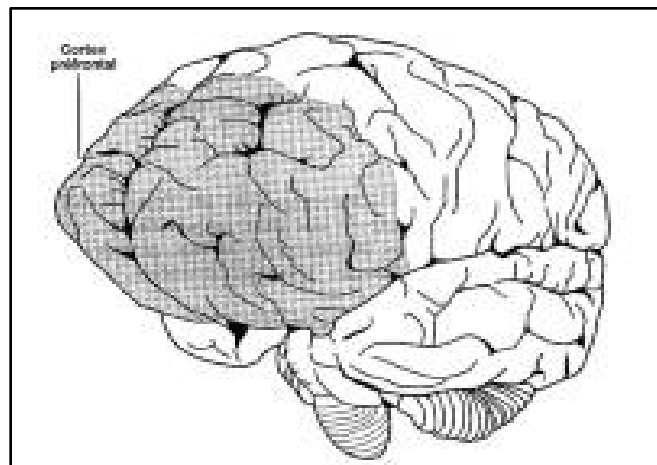


Figure 12 : Cortex préfrontal

Source: Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse, pour repenser l'éducation à la lumière de dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Éditions Robert Lafont.

Bien qu'il ne soit pas situé dans le cerveau émotionnel, le cortex préfrontal y est directement connecté. En effet, il est le lieu du contrôle de nos réponses émotionnelles. Le « cortex préfrontal nous donne le pouvoir de dire non à nos impulsions. Face à une situation relationnelle difficile, source de très nombreuses émotions, le cortex préfrontal nous aide à réfléchir, à prendre du recul » (Gueguen, 2014, p. 74).

Selon Legendre (2005), une émotion est une réaction qui survient brusquement et qui généralement est de courte durée. Il est possible d'associer une traduction corporelle ou physique lorsqu'une personne vit une émotion comme des tremblements, des sueurs, des larmes, etc. Les émotions sont universelles et donc vécues par tous les êtres humains. Par exemple, la joie, la tristesse, la colère, la peur, le dégoût et la surprise. Les sentiments quant à eux sont plus complexes. Ils sont des ressentis plus durables que les émotions et ils colorent l'humeur. Ils n'ont pas nécessairement de correspondance physiologique. Les sentiments sont par exemple, la confiance, la gratitude, la déception, l'affection, etc.

Ainsi, le cortex préfrontal nous permet de réguler nos émotions. Il permet d'analyser « ce qui nous arrive et de savoir ce qu'il convient de faire. Il permet de prendre conscience que notre réaction est excessive et que la situation à laquelle nous sommes confrontés est tout à fait gérable » (Gueguen, 2014, p. 75). Cependant, qu'arrive-t-il lorsque le cortex préfrontal est immature ou dysfonctionnel? Les personnes, en l'occurrence les enseignants ou les élèves, sont alors incapables de prendre le recul nécessaire à l'analyse de la situation. Elles subissent donc des émotions négatives sans avoir de pouvoir sur elles. Cette incapacité a de très grandes conséquences dans les relations sociales en raison de la violence, de l'anxiété, de la peur ou de la tristesse qu'elle engendre. La personne ayant un cortex préfrontal hypoactif ou immature n'arrive pas à remettre en cause son attitude et à percevoir l'autre. Ainsi, elle ne détient pas le pouvoir d'améliorer la situation. (*Ibid.*)

Les causes du dysfonctionnement du cortex préfrontal sont nombreuses : « troubles du développement cérébral, lésions traumatiques cérébrales, pathologies neurologiques et

psychiatriques, défaut de maturation » (Gueguen, 2014, p. 76). Heureusement, la maturation est possible.

Un petit bouleversé, en pleurs, a besoin d'aide pour retrouver son calme. Lorsqu'un adulte rassure, sécurise, console un enfant en pleur, il l'aide à développer, dans ses lobes frontaux, les connexions essentielles qui lui permettront, avec le temps, d'apaiser ses sentiments de danger imminent, de menace, de peur, déclenchés par son cerveau émotionnel. De nombreuses cellules de son néocortex commencent alors à établir des connexions avec celles de son cerveau archaïque et limbique (*Ibid.*, p. 93).

Cette maturation dépend en grande partie de l'entourage de la personne. Un enfant ayant un entourage sécurisant, affectueux et bienveillant aura alors la chance de renforcer les circuits neuronaux de son cortex préfrontal.

Les enseignants sont des modèles pour les enfants. Si ces derniers ont la chance d'être entourés d'adultes qui leur procurent affection et compréhension, ils se développeront de manière favorable en imitant leur environnement.

3.2.1.2 Amygdale. L'amygdale est une structure cérébrale ayant la forme d'une amande qui est située dans le cerveau limbique (voir la figure 11). Dès le huitième mois de grossesse, elle devient active. Elle est connectée avec le cortex préfrontal, l'hippocampe et l'hypothalamus.

L'amygdale joue un rôle primordial dans les relations entre l'enfant et le monde qui l'entoure, car elle « fait partie de nombreux circuits neuronaux associés aux expériences émotionnelles et notamment à nos vécus de peur et d'attachement » (Gueguen, 2014, p. 106). En effet, l'amygdale est un composant clé dans la détection des dangers. C'est elle qui alerte le cerveau et qui le fait réagir de façon automatique dans un très court laps de temps. Lorsqu'elle s'active ainsi, elle alerte l'hypothalamus et déclenche par le fait même la sécrétion des hormones du stress.

À cause de ces hormones, un très jeune enfant peut imprimer dans son cerveau le souvenir d'un événement épouvantable sans s'en rendre compte. L'amygdale stocke ainsi des

souvenirs de peur qui continuent à agir chez le petit et le perturbent. Effectivement, ces souvenirs peuvent se mêler aux situations de la vie courante ce qui provoque des réactions physiologiques non nécessaires chez l'enfant (accélération du cœur, de la respiration, de la sudation, etc.). Pour cette raison, enseigner par la peur et la menace est très nocif pour l'élève. Cette façon de faire peut laisser des traces insoupçonnées que l'enfant transporte avec lui jusqu'à l'âge adulte. (Gueguen, 2014)

Heureusement, il est possible de calmer l'amygdale lorsque celle-ci s'emballe. Comment? En nommant ce qui est ressenti.

En nommant ce que nous ressentons, nous agissons sur l'amygdale, elle se calme. Les peurs acquises s'inscrivent en partie dans des circuits reliés à l'amygdale. Si au moment où le souvenir fait surgir la peur nous nous disons des mots qui ôtent de l'intensité, le souvenir sera réencodé avec moins d'impact émotionnel sur nous. Et progressivement nous pourrions l'évoquer sans ressentir l'accès de panique qui lui est associé (*Ibid.* p. 112).

Conséquemment, il est du devoir de l'enseignant de proposer des mots à l'enfant lorsque ce dernier est envahi par son émotion. Le petit ne comprend pas ce qui se passe et ne peut donc pas calmer son amygdale. En l'aidant à prendre conscience de ce qu'il vit, l'enseignant aide l'élève à exprimer, de mieux en mieux, ce qu'il ressent.

3.2.1.3 Hippocampe. Tout comme l'amygdale, l'hippocampe est une autre du cerveau impliquée dans les émotions et l'attachement. Elle a la forme de l'animal marin qui porte le même nom et elle est située juste derrière l'amygdale. La figure 13 montre son emplacement.

Selon Gueguen (*Ibid.*), contrairement à l'amygdale, l'hippocampe est immature à la naissance. Autour de 18 mois, la maturation d'une partie de l'hippocampe débute. Son travail est de recevoir les multiples informations provenant du corps et de les traiter. Aussi, elle joue un rôle important dans la mémoire à long terme et par le fait même permet à l'être humain de conserver des souvenirs de sa vie.

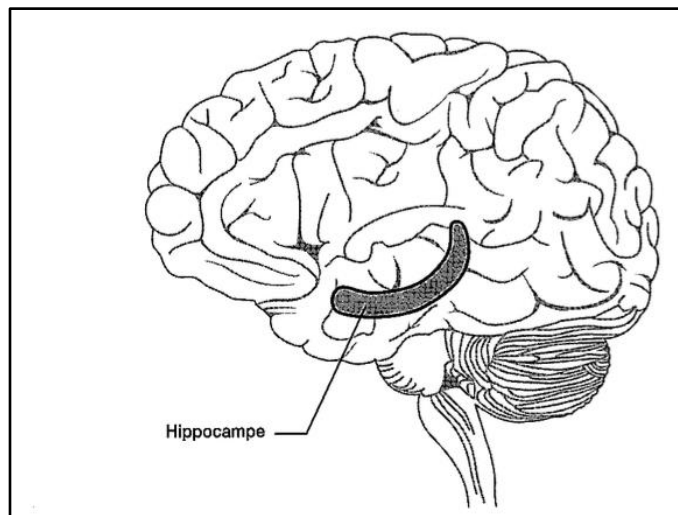


Figure 13 : Hippocampe

Source: Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse, pour repenser l'éducation à la lumière de dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Éditions Robert Lafont.

L'hippocampe « participe aussi à la mémorisation du contexte spatial, à la mémoire des lieux et à la mémoire émotionnelle » (Gueguen, 2014, p. 114). Par exemple, lors d'un événement à haute teneur émotionnelle comme un accident, l'hippocampe permet à la personne de se souvenir des gens qui étaient présents, des lieux et des émotions ressenties à ce moment.

Cependant, lorsque l'humain vit un stress intense, l'hippocampe diminue son efficacité. Il en résulte alors des difficultés d'attention et « la réaction de stress, la peur conditionnée vont s'étendre à des situations autres » (*Ibid.*, p. 115). L'hippocampe fait partie des circuits neuronaux qui contrôlent les humeurs et les émotions et est particulièrement sensible au stress et à la détresse émotionnelle. Le cortisol qui est l'hormone sécrétée lors d'une situation stressante affecte l'hippocampe. Elle devient alors figée et l'enfant ou l'adulte est incapable d'écouter ou d'apprendre. (Gueguen, 2014)

Heureusement, le maternage permet de protéger l'hippocampe des effets dévastateurs du cortisol. En effet, « la qualité et la quantité des soins maternels, le contact

rassurant stimulent la création de récepteurs [...] diminuant ainsi l'exposition de l'hippocampe au cortisol » (Gueguen, 2014, p. 116). Ainsi, un attachement sécurisant entre un enfant et sa mère ou entre un élève et son enseignant diminue la sensibilité de l'hippocampe au stress.

Plus l'apprentissage baigne dans une atmosphère soutenance et encourageante pour l'enfant, meilleures seront sa mémorisation et sa compréhension. Le stress qui règne dans une classe et la peur du regard des autres ou de paraître nul devant le professeur et les camarades peuvent être contre-performants et altérer l'apprentissage. Le stress subi par l'enfant quand il étudie peut diminuer le nombre de neurones dans l'hippocampe, voire les détruire comme nous l'avons vu. L'environnement social a donc des répercussions sur la quantité et le devenir des neurones et de leurs connexions (*Ibid.*, p. 118).

Bref, le cortisol, l'hormone du stress, excite l'amygdale qui elle ralentit l'activité du cortex préfrontal et de l'hippocampe. En connaissance de ces informations, les enseignants adaptent leur enseignement de manière à ce que les élèves ne subissent pas de stress ou de pression inutilement. En valorisant l'attachement dans la classe, ils offrent aussi une ambiance plus propice aux apprentissages et les résultats s'améliorent. En effet, lorsqu'un enfant évolue dans un environnement rempli de tendresse et de sécurité affective, il développe mieux son intelligence émotionnelle et sociale, mais surtout il « évite aussi des perturbations physiologiques cérébrales et même structurelles qui, lorsqu'elles se sont installées, sont souvent à la base de difficultés affectives et comportementales durant l'enfance, l'adolescence et à l'âge adulte » (*Ibid.*, p. 125).

Au regard de ce qui précède, il est possible de constater que le petit enfant ou celui plus grand, dont le développement du cerveau a été entravé par des difficultés affectives, n'a pas physiologiquement la capacité de gérer les émotions auxquelles il est confronté. L'enfant « va donc réagir spontanément, sans avoir la capacité à prendre du recul, et à maîtriser ses émotions. Souvent, il ne comprend pas lui-même ce qui lui arrive. Il est submergé par son émotion qu'il ne peut contrôler » (Gueguen, 2014, p. 70). Cependant, grâce à la neuroplasticité du cerveau, un attachement sécurisant, se créant par diverses interventions affectives efficaces, peut l'aider à remédier à ces difficultés en agissant progressivement comme les expériences fondatrices qu'il n'a pas reçues en bas âge.

Au cours d'une journée, les enseignants interviennent de nombreuses fois auprès de leurs élèves. Ces interventions se font souvent machinalement sans attention particulière. Le livre, créé dans le cadre de cette recherche, fait découvrir aux adultes ce que sont les interventions affectives et comment les appliquer en classe dépendamment du style d'attachement de l'enseignant et de l'élève ciblé. Il faut d'abord savoir que les interventions affectives peuvent se diviser en trois principales catégories. Il existe des interventions verbales, des interventions non verbales et des interventions par affiliation. Les trois prochaines parties s'attardent à décrire plus explicitement ces trois composantes des interventions affectives.

3.2.1 Composante verbale

Les interventions affectives qui se réalisent au moyen de la communication verbale sous-tendent plusieurs activités telles que « parler à l'enfant, l'écouter, chanter, raconter des histoires, rire, répondre aux questions » (Noël, 2003, p. 205), etc. Malgré le fait que les enseignants parlent beaucoup au cours d'une journée, ce qui est dit ne sert pas toujours à susciter l'attachement des élèves et parfois l'impact des mots choisis peut aller à l'encontre de cette intention. Autrement dit, il ne suffit pas de parler pour qu'une intervention affective verbale soit efficace.

Pour bien utiliser la composante verbale des interventions affectives, les enseignants doivent avant tout répondre aux questions que les enfants posent. Bien que cela semble évident et simple, ce n'est pas facile dans un contexte de groupe. À défaut de ne pas pouvoir répondre à chacun d'eux, il y a certaines choses à privilégier. Entre autres, afin d'éviter de nuire à la spontanéité et à l'estime personnelle des enfants, il faut tenter de leur fournir une réponse adaptée à la gravité de leur question. Éliminez les « Tu es trop petit pour comprendre » et les « Quand tu seras grand, tu comprendras ». Il faut tenter de différencier le langage, c'est-à-dire « utiliser des phrases explicites qui ne présupposent pas une compréhension émotionnelle et sociale » (Bombèr, 2012, p. 60). Autrement dit, il est

inutile de demander à un enfant d'être calme, si ce dernier ne connaît pas la signification de ces mots; s'il ne sait pas comment se comporter lorsqu'on lui fait cette demande. Il vaut mieux utiliser une formule telle que : « Respire en inspirant profondément et assis-toi sur ta chaise ».

De plus, lorsque la question d'un enfant semble incongrue ou particulière, les enseignants devraient tenter de vérifier pourquoi la question est posée. À un élève qui questionne pourquoi les parents divorcent, « on ne répond pas de la même façon s'il pose cette question parce que les parents de son ami viennent de se séparer ou parce qu'il a entendu papa et maman se disputer la veille » (Bombèr, 2012, p. 60). De là l'importance de le questionner brièvement. Dans le même ordre d'idée, la plupart des enseignants ont déjà eu l'occasion d'expérimenter les questions récurrentes des enfants. L'envie est parfois forte d'ignorer l'élève qui pose pour la dixième fois la même question. Cependant, considérant le style d'attachement insécurisant de certains enfants, il est nécessaire de répéter pour les aider à assimiler l'information. Lorsque la patience commence à s'essouffler, l'enseignant aux prises avec une telle situation peut également tenter de mentaliser pour l'enfant, c'est-à-dire de s'adresser à son cerveau émotionnel en parlant pour lui. Par exemple, si un élève demande à répétition à quel moment la fin de journée arrivera, un enseignant répond, à l'aide du tableau indiquant l'horaire de la journée, que la fin des classes sera après la routine du sac à dos. Si l'enfant redemande cette information à outrance, un enseignant qui mentalise pourrait répondre : « Tu as hâte à la fin de la journée, n'est-ce pas? Je comprends que tu aies envie de retrouver ta maman et ta maison. Tu te sens si bien chez toi. Moi aussi, j'ai hâte de retourner chez moi, mais il faut attendre après la routine du sac à dos. Ce ne sera plus très long ».

Un autre aspect important de la composante verbale est d'être à l'écoute. Lors de sujets difficiles pour un élève, l'enseignant ne doit pas tenter d'induire une réponse de sa part.

Face à un décès par exemple, montrer à l'enfant qu'on est disponible pour parler avec lui, qu'on est capable de répondre à ses questions [...] donner la permission d'avoir de la peine... ou de la colère, mais ne pas pousser l'enfant à

parler d'un sujet difficile. Ne pas obliger, faire de pressions : attendre qu'il soit prêt (Noël, 2003, p. 206).

La capacité des enseignants à écouter leurs élèves est essentielle. Écouter l'enfant lui permet « de dire “je” et donc de reprendre un sentiment de contrôle de sa vie, revendiquer ses émotions, sentiments, pensées comme lui appartenant » (Filliozat, 2009, p. 220). Cela peut sembler banal, mais est nécessaire pour créer une relation de confiance et pour optimiser le développement affectif et social de l'enfant, car « si déjà tout petit l'enfant est écouté avec bienveillance, il osera exprimer en grandissant, sans peur, aussi bien ses questionnements, ses inquiétudes que ses joies et il saura écouter » (Gueguen, 2014, p. 49). Une attitude empathique et empreinte d'affection aidera l'élève à s'investir dans la relation. Il sentira que l'adulte le comprend et cela l'apaisera mentalement et affectivement.

Une autre façon surprenante d'intervenir affectivement consiste à faire des rencontres silencieuses. Par exemple, lorsqu'un élève doit passer une récréation en classe en raison de son mauvais comportement, l'enseignant est généralement porté à entamer et à diriger l'entretien du début à la fin. L'élève qui n'en est habituellement pas à sa première expérience, est plus ou moins attentif et répète ou dit simplement ce que son enseignant souhaite entendre pour pouvoir aller profiter un peu de sa récréation. Toutefois, si l'enseignant s'assoit devant lui, le regarde et ne dit rien, l'enfant devra prononcer les premiers mots et ainsi volontairement s'investir dans la situation. Il est fort probable que l'élève commencera par se victimiser en mettant la faute de son comportement sur les autres. À ce moment, un enseignant utilisant l'intervention affective de la rencontre silencieuse attendra sans rien dire une ou deux minutes encore. L'enfant commencera alors à vraiment chercher ce qu'il a fait de mal et à trouver une solution pour se sortir de la situation. Cependant, lorsque l'enseignant lui-même se trompe, il lui faut également reconnaître son erreur. Faire des erreurs, « se tromper est banal et fréquent dans l'éducation » (Gueguen, 2014, p. 50). S'excuser à l'enfant ou devant lui permet au petit d'acquérir un esprit relationnel. L'enfant « apprend beaucoup en voyant l'adulte réfléchir, et revenir sur ce qu'il a dit. Il comprend ainsi que rester sur ses positions en affirmant avoir

toujours raison est une manière d'être buté qui ne fait pas appel à la réflexion » (Gueguen, 2014, p. 50).

Lorsqu'un enseignant intervient verbalement auprès d'un enfant, il doit aussi faire attention au ton de la voix qu'il utilise. Les cris devraient être réservés aux situations d'urgence seulement, lorsque l'intégrité physique des élèves est menacée par exemple. Autrement, un ton agressif est inutile. Si un enseignant souhaite intervenir verbalement auprès d'un élève ou d'un groupe dérangeant ou qu'il doit faire une intervention particulière, celui-ci devrait le faire en chuchotant. Avec fermeté, le chuchotement a beaucoup plus d'impact sur les élèves. Crier, en parlant à voix basse envoie un message puissant qui sera mieux capté que par des cris.

En ce qui a trait à l'aspect plus ludique de la communication verbale (chanter, raconter des histoires, rire, etc.), les interventions affectives posées par les enseignants ont beaucoup de puissance. Il faut essayer de toucher l'imaginaire des élèves par celles-ci. Par exemple, en début d'année scolaire, un enseignant qui désire construire un lien d'attachement avec son groupe, peut donner à ses élèves un devoir original comme celui de penser à lui deux fois durant la fin de semaine. Un autre exemple, est de chanter une courte chanson d'accueil à chaque routine du matin ou encore de trouver un surnom rigolo aux enfants (utiliser des mots qui riment avec leur prénom, ou changer la fin des prénoms par un son différent, etc.). Il peut aussi être intéressant de mettre à l'horaire de la semaine, une courte période pendant laquelle l'enseignant, au début, et les élèves par la suite, raconte des blagues devant la classe. Tous ces petits jeux à l'oral favorisent le plaisir. Ce phénomène est similaire à celui du bébé qui éprouve du plaisir à se faire câliner par sa mère. Dans le plaisir, l'élève se sent bien et ainsi, il est plus enclin à s'attacher à son enseignant (Gueguen, 2014).

Enfin, une autre façon d'intervenir affectivement auprès des élèves pour favoriser l'attachement par la communication verbale consiste à utiliser des phrases d'accueil, de départ et de séparation quotidiennement et au besoin (annexe B). Celles-ci peuvent

s'adresser à un seul élève ou s'utiliser à la deuxième personne du pluriel lorsque l'enseignant parle à l'ensemble du groupe. Idéalement, les enseignants doivent tenter d'alterner entre les interventions adressées à un enfant uniquement et celles adressées au groupe. Cela est davantage bénéfique pour favoriser la construction d'un lien d'attachement entre deux personnes, mais aussi entre tous les membres de la classe. Par exemple, saluer chaque enfant par leur prénom, au début de la journée, une fois qu'ils sont tous assis à leur pupitre ou à leur table est une façon simple et rapide de favoriser l'attachement. Cela peut également se faire à l'entrée de la classe, en se plaçant dans l'embrasement de la porte. Un avantage intéressant apporté par cette intervention est de permettre à l'enseignant de saisir l'attitude de chaque élève en commençant la journée tout en rappelant à chacun, peu importe ce qui s'est passé la journée précédente, qu'il a une nouvelle opportunité de se montrer sous son meilleur jour. Évidemment, chaque adulte doit colorer sa façon de faire et ses phrases selon sa personnalité. L'idée est d'accorder de l'importance aux mots lors des transitions dans un contexte scolaire. La section suivante concerne les interventions affectives de la composante non verbale.

3.2.2 Composante non verbale

La composante non verbale de la communication entre un enseignant et un élève sous-tend le décodage de comportements qui révèle fort souvent un message que plusieurs adultes ne comprennent pas.

Interpréter le comportement comme une communication nous aidera à différencier notre façon d'entrer en relation avec l'enfant puisque cela veut dire que nous partirons de là où il est sur le plan émotionnel, plutôt que d'attendre qu'il s'adapte simplement à nos attentes générales (Bombèr, 2012, p. 60).

L'enfant au style insécurisant a connu de grandes difficultés affectives dans son passé. Selon Geddes (2012) il a besoin d'apprendre ce qui se passe dans son corps quand il commence à devenir anxieux ou fuyant pour éventuellement interpréter ses sensations. La communication non verbale est souvent présente parce que l'enfant n'a pas accès au langage émotionnel pour s'exprimer. Il ne l'a pas appris, mais une relation sécurisante avec son enseignant peut devenir sa porte d'entrée et de bons exemples verbaux et non verbaux

peuvent également lui servir de modèle. Selon Gueguen (2014), lorsque « l'adulte met des mots sur les émotions de l'enfant, en lui demandant toujours de confirmer si c'est bien ce qu'il ressent [...] il aide l'enfant à identifier ses émotions, à sentir ce qui se passe en lui et à le partager » (p. 45). Par exemple : « En ce moment, je pense que tu es en colère ou bien que tu as peur, tu es déçu, triste, jaloux, etc. Est-ce que c'est ça? ». S'il n'a pas les mots pour s'exprimer, l'enfant le fera par son langage non verbal.

Concrètement, les enseignants doivent faire attention aux comportements non verbaux suivants : « l'enfant recule ou saute, son corps devient de plus en plus tendu/raide, il a l'air surpris, il semble "ailleurs", il commence à se balancer, il ramasse ce qu'il trouve pour chipoter, il a des larmes dans les yeux, il commence à être de plus en plus agité » (Bombèr, 2012, p. 175), etc. Lorsque ceux-ci se produisent, l'enseignant doit mettre les mots dans la bouche de l'enfant, mentaliser, ce qui se passe dans sa tête, comme cela a été mentionné précédemment. C'est ainsi que l'enfant fera l'association entre ses perceptions et leurs significations. Par exemple : « Je vois que tu te ronges les ongles. Tu es stressé parce que nous avons une dictée ce matin. Nous avons révisé tes mots de vocabulaire et tu vas faire ton possible. Tout va bien aller, ne t'inquiète pas. Je suis là pour t'aider ». Dans cette situation, l'enseignant interprète le langage non verbal de l'élève et le traduit en mots. Il doit démontrer de la confiance dans les capacités de l'enfant lorsqu'il fait une telle affirmation. Cette manière de percevoir la communication non verbale aide aussi l'enseignant. Comme le mentionne Geddes (2012), lorsque l'adulte donne du sens aux comportements anormaux ou dérangeants de l'élève, il se protège également de s'épuiser ou de se démoraliser, en plus de renforcer la capacité de l'élève à réfléchir et à apprendre.

Il existe de nombreuses situations pouvant déclencher des comportements non verbaux anormaux ou inquiétants en classe telles qu'un « changement imprévu de plan, ne pas comprendre quelque chose, ne pas arriver à faire le travail demandé, une atmosphère tendue, un visiteur dans la classe, un sujet émotif soulevé dans une discussion, un conflit entre pairs » (Geddes, 2012, p. 176), etc. Les enseignants doivent tenter de déceler ceux-ci et de les utiliser afin de développer l'affectivité des élèves.

Du côté des enseignants, les interventions affectives qui se réalisent au moyen de la communication non verbale sous-tendent plusieurs activités telles que « regarder l'enfant, se pencher vers lui, lui sourire, faire des mimiques, des clins d'œil et des pitreries... » (Noël, 2003, p. 206). Contrairement aux interventions affectives verbales, les non verbales semblent rapides et faciles à utiliser. Il ne faut pas sous-estimer l'influence de ces interventions même si elles peuvent paraître banales. En réalité, celles-ci sont exigeantes. « Exigeant parce que la manière de poser ces gestes, avec chaleurs, régularité, congruence, d'une façon appropriée à l'enfant... est aussi importante, sinon plus importante, que les actions elles-mêmes » (*Ibid.*, p. 204). Autrement dit, les enseignants ne doivent pas seulement faire ces interventions de manière mécanique, mais démontrer à travers leurs gestes qu'ils le font parce que l'élève est important à leurs yeux. Par exemple, se placer à l'entrée de la classe ou de l'école pour accueillir les élèves le matin est une forme d'intervention affective non verbale simple, mais rassurante pour les élèves. C'est « voir l'autre, le reconnaître, l'accueillir, lui manifester de l'estime – je vous estime suffisamment pour m'adresser à vous – lui donner une place dans notre paysage. Être présent à l'autre fait toute la différence » (Filliozat, 2009, p. 17).

Le contact visuel est d'une grande importance. Il est « préliminaire au contact verbal, c'est le temps du précontact. Celui au cours duquel on se mesure, on se jauge » (*Ibid.*, p. 37). Tout comme le regard, le sourire aussi importe. Il fait du bien et est indispensable pour démontrer à l'élève la qualité de la présence de l'enseignant. Celui-ci ne doit donc pas sous-estimer l'importance de regarder directement dans les yeux ses élèves lorsqu'il les accueille et de le faire en souriant.

Également, toutes les activités impliquant le sens du toucher (les chatouilles, les massages, les caresses et les baisers) contribuent au développement de la relation entre l'enseignant et l'élève. En ce qui a trait au contact physique, une grande prudence est cependant de mise, car l'enfant insécurisant est souvent en souffrance lorsqu'on le touche puisqu'il a vécu un manque de contact chaleureux et tendre durant son jeune âge.

Si on tente de prendre dans nos bras un petit enfant carencé de contact, il va crier. La chaleur de l'adulte est menaçante pour lui. Elle ouvre trop de souffrances. Le contact déclenche de la douleur parce qu'il relâche les tensions qui maintenaient refoulées la douleur, la terreur, la rage. En le prenant dans nos bras, d'adultes chaleureux et tendres, toutes ces émotions remontent pêle-mêle à la surface. Comme ultime tentative pour se défendre contre ces affects, l'enfant peut se montrer violent (Filliozat, 2009, p. 56).

Pour éviter une telle situation, il est plus prudent au début de la relation de demander l'autorisation de l'élève avant de le prendre dans nos bras ou de commencer une approche en touchant seulement son bras. Idéalement toucher le coude, augmente les chances d'obtenir une ouverture de la part de l'élève. Sinon, simplement s'approcher de l'élève, sans rien dire ni rien faire d'autre, peut être une intervention affective efficace. Lorsque l'élève travaille et qu'il a l'air découragé ou fâché ou encore lorsqu'il est sur la cour d'école et qu'il semble se préparer à faire un mauvais coup, la seule présence physique de l'enseignant peut suffire à le recentrer et à favoriser la relation entre les deux.

En début d'année scolaire, lorsque les enseignants doivent travailler très fort à la construction du lien entre eux et leurs élèves, il existe également des interventions affectives non verbales simples à utiliser. Par exemple, un enseignant peut remettre une petite photo de lui à ses élèves pour qu'ils l'apportent à la maison. Ainsi, les élèves ont un point d'ancrage à porter de la main pour se rappeler leur enseignant. La section qui suit concerne les interventions affectives de la composante par affiliation.

3.2.3 Composante de l'affiliation

Les interventions affectives qui se réalisent au moyen de l'affiliation sous-tendent une communication verbale ou non verbale qui n'implique pas directement les élèves. Un enseignant peut créer un attachement avec un élève en s'affiliant avec une personne significative pour l'enfant. Par exemple, son parent, un ancien professeur ou un ami de celui-ci. Il s'agit de construire un double pont en passant par un intermédiaire pour se rendre à l'élève. La figure 14 démontre cette affiliation.

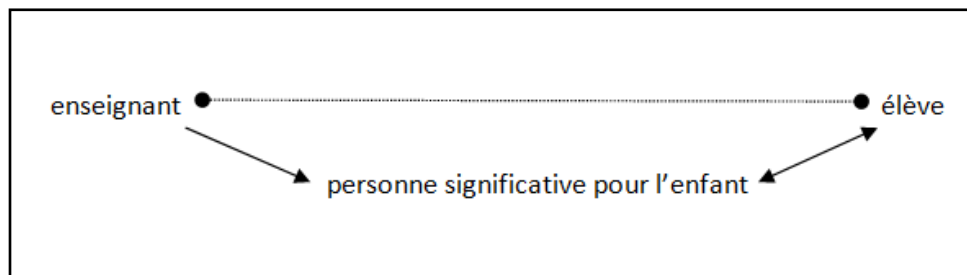


Figure 14 : Attachement par affiliation

Une façon d'intervenir affectivement par affiliation consiste tout simplement à entretenir une bonne communication avec le parent de l'élève. Par exemple, en téléphonant à la maison ou encore plus simplement en discutant avec le parent lorsqu'il est présent à l'école. Idéalement, l'élève doit voir ou entendre son parent communiquer avec son enseignant. Lorsque l'élève assiste à cela, une réaction se produit dans son cerveau émotif. L'enfant qui a confiance en son parent se dit que si ce dernier communique avec un inconnu régulièrement il peut lui aussi le faire sans danger. Cependant, ce ne sont pas tous les parents que les enseignants ont la chance de croiser à l'école. Il existe donc une autre façon d'intervenir affectivement par affiliation avec le parent. Tout simplement en parlant en bien du parent devant l'élève. Voici des exemples faciles à utiliser : « C'est ta maman (ton papa) qui est venue te reconduire ce matin? Tu es chanceux d'avoir une maman qui prend soin de toi comme ça! », « Wow! Quelle belle coiffure tu as ce matin! C'est ta maman qui te peigne comme ça? Elle est vraiment douée! J'aurais aimé ça moi aussi avoir une maman aussi talentueuse en coiffure! », « Ton papa est bien organisé! Il signe toujours tes dictées le jour même où il les reçoit. C'est parce qu'il doit t'aimer beaucoup qu'il s'intéresse autant à tes travaux et tes examens », etc. Différentes manières d'intervenir affectivement par affiliation sont réalisables en classe. De nombreuses façons simples et efficaces existent pour susciter l'attachement des parents et des élèves envers le milieu scolaire pour ainsi renforcer le sentiment d'appartenance à l'école et solidifier les liens qu'ils y entretiennent (annexe C).

Il en va de même pour les anciens enseignants ou les amis de l'élève avec lequel l'enseignant souhaite créer un lien. Un nouvel enseignant qui parle en bien de l'ancien

titulaire d'un élève ou au contraire un ancien enseignant qui louange le nouveau à l'enfant utilise l'affiliation comme intervention affective. Bref, toute personne à laquelle l'élève est déjà attachée peut servir de complice pour stimuler la construction du lien entre lui et son enseignant.

Les interventions affectives qui se réalisent au moyen de l'affiliation peuvent également se réaliser autrement que par une tierce personne. En utilisant la tâche ou le jeu comme moyen d'approcher l'élève, un enseignant peut intervenir sur lui, car « la capacité de s'intéresser aux objets extérieurs avec curiosité et créativité est à l'origine de la capacité de s'engager dans des apprentissages » (Geddes, 2012, p. 55). L'engagement que l'élève fournit en travaillant ou en jouant peut se faire au moyen de jeux avec des objets ou des matériaux (blocs de construction, figures, origami, etc.) ou avec un jeu dont l'objectif est inconnu (résolution de problème, échecs, Monopoly, etc.). Ce dernier est intéressant, car il amène l'élève à tolérer la frustration et l'incertitude de ne pas savoir jusqu'au moment de la compréhension. En contexte de classe, il n'est pas toujours évident pour un enseignant de trouver le temps de jouer avec ses élèves. Ce dernier doit utiliser des moments propices comme la récréation ou les périodes de récompense. Il est aussi possible d'enseigner en utilisant des jeux. Bref, tous les moyens de jouer sont bons pour susciter l'attachement.

Utiliser des repères visuels sécurisants ou des objets peut également contribuer à renforcer l'attachement des élèves. Par exemple, mettre une affiche indiquant « zone protégée » à l'entrée de la classe, montre à l'élève insécurisant que rien ne peut lui arriver en classe et que son enseignant est là pour le protéger. En fin d'année, un enseignant peut également remettre à ses élèves un bout de ficelle ou de ruban pour leur démontrer qu'un lien les unit pour toujours même si l'année scolaire se termine. Enfin, un coin de la classe, destiné aux élèves ayant besoin de se recentrer ou de se reposer, peut s'avérer un outil très intéressant pour renforcer l'attachement. Plutôt que de sortir l'élève de la classe et ainsi le couper de son enseignant et du reste du groupe, ce coin permet à l'enfant de gérer ses émotions adéquatement tout en maintenant le lien avec sa figure d'attachement, c'est-à-dire son enseignant.

Dans le même sens, un objet transitionnel peut être utilisé pour susciter l'attachement. Un enseignant peut demander à un élève au style d'attachement évitant de lui tenir son crayon ou un autre objet, le temps qu'il accomplisse une tâche. Inversement, pour un élève au style résistant, l'enseignant peut demander aux parents d'envoyer un objet de la maison à l'école pour que l'enfant s'y ressourse en cas de besoin (un vêtement du parent, un bijou, une photo, etc.). Ce genre d'intervention affective peut également s'adapter à un groupe d'élèves plus âgés. L'intention est simplement de créer un lien entre les membres du groupe par l'entremise d'un objet.

Les trois composantes qui ont été expliquées précédemment, soit la composante verbale, la composante non verbale et la composante par affiliation, ont démontré des interventions affectives susceptibles de favoriser l'attachement entre les enseignants et leurs élèves.

Assurément, le cadre théorique présenté dans ce chapitre a été primordial pour l'élaboration du livre sur l'influence des styles d'attachement en enseignement. Cependant, pour le concevoir, une série d'étapes s'est imposée. Le prochain chapitre expose la méthodologie qui guide la quête de réponses à la question spécifique de recherche qui s'énonce comme suit : Quelles seraient les composantes d'un livre qui sensibiliserait et outillerait les enseignants à percevoir l'influence de leur style d'attachement et celui de leurs élèves par rapport à la relation sécurisante à établir?

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre explique la méthodologie ainsi que les étapes de la présente recherche. Tout d'abord, l'intention et l'approche choisies sont définies, l'enjeu est ciblé et finalement le type de recherche est décrit. En second lieu, la description des différentes étapes de la recherche est effectuée.

Dans le but de mieux comprendre l'orientation méthodologique de la recherche, la figure 15 expose de manière condensée les grandes lignes choisies qui sont décrites plus explicitement au cours de ce chapitre.

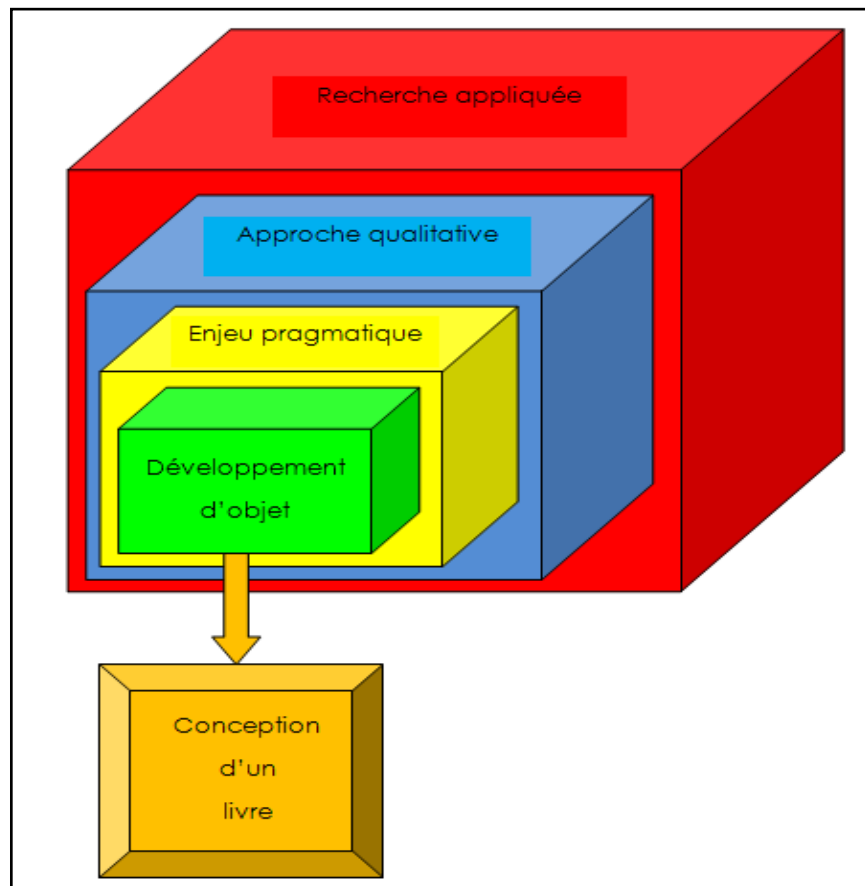


Figure 15 : Cadre méthodologique de la recherche

La figure 15 s'interprète en partant de la plus grande boîte (recherche appliquée), vers la plus petite boîte (développement d'objet). Elle représente le principe d'un entonnoir dans lequel la recherche part d'une idée large pour se préciser par la suite. En effet, comme la suite de ce chapitre l'explique, l'intention de la présente recherche est appliquée et son approche est qualitative. Il s'agit d'un travail avec un enjeu pragmatique duquel découle une recherche de développement d'objet, plus précisément la conception d'un livre adressé aux enseignants du primaire.

1. RECHERCHE APPLIQUÉE

Tout d'abord, tel que mentionné dans les chapitres précédents, l'objectif de la recherche actuelle est de sensibiliser et d'outiller les enseignants au développement de relations sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte de l'influence des styles d'attachement. Concrètement, ce but se réalise par la conception d'un livre adressé aux enseignants, car plusieurs manquent de ressources en ce qui a trait à l'influence des styles dans les relations d'attachement en milieu scolaire. Ainsi, il apparaît évident que l'intention est appliquée et non fondamentale, car elle « vise à apporter des éclaircissements sur un problème par le biais d'applications pratiques » (Angers, 2000, p. 94). Il ne s'agit donc pas seulement d'expliquer des théories ou des principes en lien avec le milieu de l'éducation, mais de fournir un objet pour aider les enseignants dans leur pratique quotidienne.

Les connaissances relatives à l'attachement qui ont été exposées dans le chapitre deux ont servi à bâtir un livre comprenant des outils, c'est-à-dire des interventions affectives, dont le but est de résoudre des problèmes de manière concrète dans la vie professionnelle des enseignants. En plus des concepts présentés dans le cadre théorique issu des nombreuses recherches en attachement, l'expérience de la chercheuse à titre d'enseignante est mise à profit pour la conception du livre ainsi que l'expérience professionnelle d'autres enseignantes au primaire.

2. APPROCHE QUALITATIVE

Selon Legendre (2005), l'approche qualitative se définit comme une « étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant la découverte et la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci » (p. 128). Considérant l'objectif de la recherche, l'approche qualitative apparaît plus appropriée que l'approche quantitative puisqu'elle vise à comprendre une réalité ou un phénomène plutôt qu'à le mesurer.

Dans ce même ordre d'idées, pour mieux faire comprendre l'influence des styles d'attachement en milieu scolaire, quatre enseignantes, dont une au préscolaire et trois au primaire, ont contribué de par leur expérience professionnelle à enrichir le livre adressé aux enseignants. Leurs commentaires et leurs anecdotes permettent aux lecteurs, tout au long du livre, de se référer à des situations concrètes de la vie quotidienne des enseignants. Ils peuvent ainsi mieux s'associer à chacun des styles d'attachement.

Ces quatre enseignantes n'ont pas été choisies au hasard, mais plutôt en raison de leur style d'attachement. Considérant que le livre est divisé selon les trois principaux styles d'attachement adulte (sécurisant, insécurisant évitant et insécurisant anxieux), le directeur de recherche et la chercheuse ont choisi deux enseignantes pour le style sécurisant et une enseignante pour chaque style insécurisant. Afin de s'assurer du style d'attachement de chacune des quatre personnes, elles ont d'abord dû passer un test en ligne sur les styles d'attachement via un site internet québécois spécialisé en psychologie. Les questions de ce test concernaient les relations « amoureuses » des adultes, car il n'existe pas de questionnaire en ligne similaire pour les relations interpersonnelles en général en français, au Québec. Ce test d'évaluation des styles d'attachement dans les relations amoureuses a été développé par Fraley, Waller et Brennan (2000). La procédure qui a été envoyée aux enseignantes ainsi que la référence du site pour effectuer le test sont fournis en annexe D. Les résultats des tests ont donc servi à situer les enseignantes par rapport aux quatre styles d'attachement existants. Aucune réponse n'a été utilisée dans le cadre de l'élaboration du

livre. Les quatre enseignantes devaient cocher, pour trente-six énoncés, leur degré d'accord correspondant le plus précisément à ce qu'elles ressentaient. Les possibilités étaient : tout à fait en désaccord; en désaccord; plutôt en désaccord; ni en accord, ni en désaccord; plutôt d'accord; d'accord et tout à fait d'accord. Les énoncés exacts auxquels les enseignantes ont dû répondre dans le test en ligne sont placés en annexe E.

Par la suite, un questionnaire sur les habitudes d'attachement de ces enseignantes dans leur pratique quotidienne leur a été envoyé. Il est fourni en annexe F. Celui-ci a servi à recueillir les commentaires des quatre enseignantes par rapport à leur manière de se comporter affectivement dans leur milieu scolaire. Les questions ouvertes, qui permettaient aussi aux enseignantes de relater des souvenirs concrets d'attachement, concernaient autant leurs relations avec leurs élèves et leurs parents qu'avec leur direction d'école. Dans le cadre de l'approche qualitative de cette recherche, ce sont les réponses à ce dernier questionnaire qui ont été utilisées pour concevoir le livre à l'exception des numéros 1, 3 et 11 qui ont plutôt servi à valider le style d'attachement des enseignantes.

Enfin, en ce qui a trait à l'approche de la recherche, les résultats qualitatifs obtenus lors d'un entretien collectif servant à évaluer le livre ont permis de le valider et de lui apporter quelques modifications afin de faciliter son utilité auprès des enseignants du primaire. Cet entretien réunissant quatre professionnelles de l'éducation est expliqué de manière plus explicite au cours de ce chapitre.

3. ENJEU PRAGMATIQUE

Dans le cadre méthodologique d'une recherche, il existe quatre types d'enjeux possibles : l'enjeu nomothétique, l'enjeu pragmatique, l'enjeu politique et l'enjeu ontogénique. Le premier, l'enjeu nomothétique, a comme but de développer et d'approfondir des connaissances théoriques. Le deuxième, l'enjeu pragmatique, consiste à résoudre des problèmes issus de la pratique. Le troisième, l'enjeu politique, vise à

transformer les façons de faire des individus ou des institutions. Enfin, le dernier, l'enjeu ontogénique, s'attarde au développement de la réflexion sur l'action.

Dans le cas présent, l'enjeu pragmatique est retenu, car l'orientation que prend la recherche est d'améliorer des difficultés observables dans la pratique de l'enseignement par le biais d'un développement d'objet. Il s'agit d'un enjeu pragmatique parce que la recherche consiste à résoudre un problème dans la pratique des enseignants, d'où le terme pragmatique.

Selon Van der Maren (1995, dans Loisel et Harvey, 2007), les recherches sur l'enjeu pragmatique se divisent en trois catégories. Il distingue la recherche axée sur le développement de concepts, qui consiste à rechercher les applications et les développements d'outils issus de certains énoncés théoriques, la recherche axée sur le développement d'objets (matériel pédagogique, procédé, moyen) et le développement et le perfectionnement des habiletés personnelles comme développement d'outils professionnels. C'est la recherche de développement d'objet qui est retenue dans la présente recherche pour répondre à l'objectif principal.

4. DÉVELOPPEMENT D'OBJET : MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Une recherche de développement d'objet est une « recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (Legendre, 2005, p. 1147). Selon Van der Maren (2003, dans Filion 2014), la recherche de développement d'objet « consiste, après une analyse de besoin, à concevoir, à produire un outil, un objet matériel (programme, manuel, outil d'enseignement ou de réadaptation, etc.), puis à le tester avant de l'utiliser de manière régulière » (p. 130). Cela s'applique au cas présent puisque ce travail se base sur des recherches, mais aussi sur des observations, en lien avec les relations d'attachement, issues du milieu de l'enseignement. La recherche de développement, face à l'amélioration des pratiques,

apporte une contribution considérable, mais il n'en demeure pas moins que le matériel pédagogique, en l'occurrence le livre, est au centre de la démarche.

Le matériel pédagogique dont il est question dans cette recherche consiste à la conception d'un livre qui permet de sensibiliser et d'outiller les enseignants au développement de relations sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte de l'influence des styles d'attachement. Ce livre tient compte des styles d'attachement des enseignants et des différents styles que ces derniers peuvent retrouver chez leurs élèves pour les aider à créer une relation sécurisante avec chaque enfant de leur groupe.

Pour guider de façon adéquate le développement d'un objet, il importe de respecter une démarche exhaustive. Plusieurs auteurs ont tenté au cours des dernières années d'établir un modèle méthodologique rigoureux. Le tableau 3 présente la méthodologie de trois démarches créées pour un développement d'objet. Il s'agit des démarches de Van der Maren (1999), d'Harvey et Loiselle (2009) et de Paillé (2007, dans Laflamme, 2014). À partir de ces trois cadres méthodologiques, une démarche pour la recherche actuelle a été construite. Celle-ci est présentée dans la dernière colonne du tableau.

La prochaine section s'attarde donc à expliquer de manière explicite les sept étapes de la recherche.

5. ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Dans le but de concevoir un livre répondant à l'objectif de la présente recherche, une démarche rigoureuse est nécessaire. Les étapes suivantes, identiques à celles exposées dans le tableau 3, sont décrites de façon précise dans les prochaines sections.

Tableau 3
Présentation comparative de démarche de développement

Méthode de recherche de développement Van der Maren (1999)	Modèle de recherche de développement en éducation Harvey et Loiselle (2009)	Cadre méthodologique pour la conception d'activités d'apprentissage Paillé (2007)	Cadre méthodologique pour la conception du livre issu de la présente recherche
1. Analyse de la démarche	A. Origine de la recherche (questions qui induisent un but et qui amènent à définir les objectifs de la recherche)	a) Explicitation du cadre conceptuel des activités	1) L'analyse de la problématique de recherche (chapitre 1)
2. Cahier des charges (décrit les fonctions du produit à développer)	B. Référentiel (survol des théories existantes sur le sujet, recension des écrits, concepts, etc.)	b) Choix de moyens d'apprentissage (exposé oral, dessin, imagerie mentale, musique, etc.)	2) Le cadre théorique (chapitre 2)
3. Conception de l'objet	C. Méthodologie (méthodes, outils de collecte et analyse de données)	c) Mise au point des stratégies d'apprentissage (résolution de problème, étude de cas, projet collectif, etc.)	3) La méthodologie (chapitre 3)
4. Préparation (production de la première version de l'objet pédagogique)	D. Opérationnalisation (développement du produit, mise à l'essai et validation du produit)	d) Préparation des situations d'apprentissage	4) La conception du livre
5. Mise au point	E. Résultats (synthèse des analyses)	e) Conception du scénario d'apprentissage	5) L'évaluation et la modification du livre (chapitre 4)
6. Implantation		f) Vérification de la correspondance de tous les éléments de l'activité d'apprentissage avec le cadre conceptuel	6) La présentation et l'analyse théorique du livre (chapitre 5)
		g) Réflexion sur le travail de conception en tant que tel	7) La réflexion sur la conception du livre (conclusion)
		h) Indication des limites des activités et de leur prolongement possible	

Source : Inspiré de Harvey et Loiselle (2009) et Laflamme (2014)

L'analyse de la problématique de recherche, qui s'avère être la première étape du cadre méthodologique de cette recherche, a été effectuée dans le premier chapitre. La prochaine section l'expose plus explicitement.

5.1 Analyse de la problématique de recherche

Au cours de l'analyse de la problématique, la chercheuse a d'abord décrit son expérience personnelle en matière d'attachement. En partant d'événements significatifs qui se sont produits durant son enfance et son adolescence, elle a pu démontrer les racines profondes de son intérêt pour les relations d'attachement.

Ensuite, en survolant sa formation universitaire et son expérience professionnelle en tant qu'enseignante, la chercheuse a expliqué son attrait pour les élèves en difficulté affective et a prouvé que le sujet des styles d'attachement en enseignement est peu connu, bien qu'il influence grandement la façon dont les acteurs du milieu scolaire entrent en relation et interagissent entre eux.

La chercheuse a également expliqué, au cours de ce premier chapitre, l'abondance des recherches en matière d'attachement, mais aussi le manque de ressources sur les styles d'attachement en enseignement. En effet, plusieurs enseignants ignorent l'existence de ceux-ci, bien qu'ils soient garants d'un attachement sécurisant et, conséquemment, de la réussite de leurs élèves. Pour d'autres enseignants, l'application concrète de moyens pour favoriser l'attachement dans leur quotidien leur est inconnue ou difficile à mettre en œuvre.

Le but de cette recherche est donc de sensibiliser et d'outiller les enseignants à l'influence des styles d'attachement dans leurs relations avec leurs élèves pour favoriser un attachement sécurisant. Il s'agit ici de leur propre style, mais aussi ceux des élèves qui composent leur classe.

5.2 Cadre théorique

Pour sensibiliser les enseignants à la présence des styles d'attachement dans leur profession, il faut d'abord leur permettre d'avoir des connaissances de base sur ce sujet. Ainsi, une collecte d'informations sur l'attachement, et plus spécifiquement sur les styles d'attachement des enfants et des adultes, a été effectuée dans le deuxième chapitre de cette recherche. Considérant que le livre qui résulte de cette recherche de développement d'objet fournit des outils pour guider les enseignants, la dernière partie du chapitre explique la transmission des styles d'attachement, la neuroplasticité du cerveau et les interventions affectives. Ce sont trois concepts-clés incontournables pour favoriser la création d'un lien sécurisant entre les enseignants et leurs élèves.

5.3 Méthodologie

Le troisième chapitre détient comme objectif de clarifier les choix méthodologiques qui s'appliquent à cet essai. Les premières sections du chapitre (1 à 4) présentent les choix méthodologiques qui ont été faits. Voici ces choix : la recherche appliquée, l'approche qualitative, l'enjeu pragmatique et la recherche de développement d'objet. Une description détaillée de chacune des étapes est finalement présentée à la cinquième section, de manière à clarifier et à encadrer la réalisation de la recherche.

5.4 Conception du livre

La quatrième étape a consisté en la conception du livre pour sensibiliser et outiller les enseignants au développement de relations sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte de l'influence des styles d'attachement. Celle-ci a été réalisée après l'évaluation du projet de recherche de la chercheuse.

Pour ce faire, les informations théoriques présentées dans le deuxième chapitre de cet essai ont été utilisées. Dans un premier temps, une sélection a été effectuée afin de

choisir celles qui apparaissent essentielles de dévoiler aux enseignants. Le chapitre du livre « Introduction » consiste donc à présenter le concept d'attachement aux enseignants. Dans cette partie, des sections expliquent ce que sont les styles d'attachement, comment ils se développent, comment ils influencent la création du lien entre les enseignants et leurs élèves et comment ils se modifient. Un autre chapitre, « Les interventions affectives », s'attarde ensuite à expliquer aux enseignants comment intervenir en respectant leur style d'attachement et ceux de leurs élèves. Puis, les trois chapitres suivants, « L'enseignant sécurisant », « L'enseignant insécurisant évitant » et « L'enseignant anxieux », présentent les styles d'attachement des adultes et leur manière d'entrer en relation avec leurs élèves tout particulièrement, mais aussi avec les parents de ces derniers, leurs collègues et leur direction. Pour chacun de ces trois chapitres, le livre fournit également une banque d'interventions à adopter pour favoriser la création d'un attachement sécurisant avec les élèves tout en respectant les caractéristiques propres au style d'attachement des enseignants. Ces interventions affectives sont divisées en trois catégories : la composante verbale, la composante non verbale et la composante par affiliation. Enfin, un travail d'analyse a été effectué afin de s'assurer que les interventions respectent les styles d'attachement et permettent le développement d'un attachement sécurisant entre les enseignants et les élèves. Cette analyse a aussi permis de valider que le nombre d'outils était sensiblement équivalent pour chacun des styles d'attachement.

Ces interventions ont été choisies à travers la littérature consultée au deuxième chapitre. L'expérience de la chercheuse a également servi à construire ces banques d'outils. Puisqu'il existe une multitude d'interventions possibles, les choix portent surtout sur les interventions affectives prioritaires à utiliser lorsque l'on veut favoriser l'attachement.

De petites capsules racontant des anecdotes vécues par la chercheuse et par d'autres enseignants ont aussi été ajoutées au livre afin de le rendre plus réaliste, interactif et pour permettre aux lecteurs d'y trouver de l'intérêt.

En résumé, le livre contient un mélange de théorie, de témoignages et d'interventions concrètes afin de bien sensibiliser et outiller les enseignants quant au développement de relations sécurisantes avec leurs élèves et ce, en tenant compte de l'influence des styles d'attachement présents dans leur classe.

5.5 Évaluation et modification du livre

Comme le suggère Van der Maren (2003, dans Filion 2014), une mise au point est nécessaire pour confirmer la valeur du matériel, en l'occurrence du livre. Celle-ci, également appelée mise à l'essai, peut être choisie pour évaluer le matériel. Une validation par des experts peut également s'effectuer.

5.5.1 Évaluation du livre par les expertes⁷

Dans le cas de la présente recherche, un groupe de quatre personnes a été choisi pour effectuer l'évaluation du livre sous la forme d'un entretien⁸ collectif. Selon Grawitz (1986, dans Boutin, 1997), dans le domaine de l'éducation, « l'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (p. 22). Le présent objectif était de recueillir des informations sur le livre conçu. Les personnes ciblées pour l'entretien occupent différents postes en enseignement : chargée de cours, conseillère pédagogique et enseignantes. Leurs connaissances relatives à l'attachement varient grandement. En effet, le directeur de recherche et la chercheuse désiraient que le groupe représente le plus exactement possible la réalité du milieu scolaire afin de pouvoir répondre à la question spécifique de recherche visant à déterminer les composantes du livre à concevoir. Ces quatre personnes ont manifesté un grand intérêt à prendre connaissance du livre pour

⁷ Puisque le groupe d'expertes était constitué uniquement de femmes, le genre féminin sera utilisé lorsque la référence à ces personnes sera nécessaire.

⁸ Boutin (1997) souligne qu'il existe chez les auteurs une hésitation sur le choix du terme à utiliser. Le mot « entretien » semble plus répandu dans la francophonie, alors que le mot « entrevue » est souvent employé au Québec. Nous utiliserons le terme « entretien » préconisé par cet auteur, celui-ci étant plus juste, car « il s'agit de désigner une activité de collecte de données dans le cadre d'une recherche » (p. 21).

sensibiliser et outiller les enseignants du primaire au développement de relations sécurisantes par les styles d'attachement en enseignement. Le profil des évaluateuses est présenté dans le tableau 4.

Tableau 4
Profil des expertes qui ont évalué le livre

Évaluateuses	Profil
A	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignante au primaire depuis huit ans - Formatrice à la commission scolaire de la Rivière-du-Nord - Travaille présentement au 1^{er} cycle du primaire - Chargée de cours à l'université de Sherbrooke en relation d'attachement - A une maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire
B	<ul style="list-style-type: none"> - Conseillère pédagogique en français au primaire depuis 11 ans - A une maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire - A suivi un cours au DESS en attachement à l'Université de Sherbrooke - Effectue une formation continue avec Richard Robillard de l'Université de Sherbrooke
C	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignante au préscolaire depuis 15 ans - A commencé un certificat en intervention psychosociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières - Détient un certificat en psychologie de la TÉLUQ
D	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignante au primaire dans une école privée depuis huit ans - Travaille présentement au deuxième cycle du primaire - A une maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire - A suivi un cours au DESS en attachement à l'Université de Sherbrooke

Le tableau 4 démontre de manière concise le profil des expertes ayant évalué le livre. Afin d'officialiser leur participation, une lettre de présentation du projet de recherche qui explique également l'engagement mutuel attendu a été envoyée à chacune de ces personnes. Ce document est présenté à l'annexe G.

Les évaluateuses ont disposé d'un mois pour lire le livre et l'analyser avant un entretien collectif. Afin d'assurer que les évaluateuses porteraient leur attention sur plusieurs

éléments à la fois et pour qu'elles soient bien préparées pour l'entretien collectif, un questionnaire leur a aussi été remis. Celui-ci est présenté à l'annexe H.

Considérant que la majorité du groupe d'évaluatrices habite dans la même région, l'entretien collectif a été réalisé chez la chercheuse. L'évaluatrice A est la seule personne à avoir participé à l'entretien par un outil de télécommunication nommé Facetime. Ainsi, par l'entremise d'une caméra web, cet outil permettait aux participantes de se voir et d'entendre les réponses de chacune en direct. Pour s'assurer que l'évaluatrice A soit familiarisée avec cet outil technologique, la chercheuse a fait, au préalable, une rencontre virtuelle avec elle.

L'entretien collectif a finalement duré une heure, plus précisément cinquante-sept minutes. Pour permettre aux évaluatrices de bien suivre le déroulement de l'entretien, la chercheuse a posé les questions dans l'ordre qu'elles avaient été émises dans le document préalablement remis.

En plus de celles-ci, d'autres questions de clarification ont été posées par la chercheuse pour assurer la compréhension des propos formulés par les évaluatrices. La plupart des questions étaient de types ouverts, car comme le recommande Guittet (2002, dans Filion 2014), « ce sont des questions exploratoires qui visent à faciliter la prise de parole » (p. 36). Toutefois, quelques questions fermées ont aussi été posées, car « elles appellent une réponse précise et cherchent à obtenir une information ponctuelle, une vérification » (*Ibid.*, p. 36). Avec l'accord des évaluatrices, la rencontre a été enregistrée afin de permettre à la chercheuse de réentendre tous les commentaires.

5.5.2 Analyse de l'évaluation du livre et modifications apportées

Dans le but de faciliter le repérage parmi les réponses des différentes évaluatrices, le verbatim de l'entretien collectif a été mis par écrit. Celui-ci est présenté à l'annexe I.

Le quatrième chapitre de la recherche présente donc une analyse de l'évaluation des expertes ainsi que les modifications qui ont été apportées au livre à la suite des commentaires recueillis. Ceux-ci concernent principalement huit aspects :

1. L'ensemble du livre;
2. La pertinence de la préface personnelle de la chercheuse;
3. La suffisance des informations sur la théorie de l'attachement;
4. La clarté et la suffisance des informations relatives aux styles d'attachement des enseignants et des élèves;
5. Le choix des interventions affectives préférées pour susciter la relation d'attachement en enseignement;
6. La pertinence de l'expérience personnelle d'enseignantes en matière d'attachement
7. La structure du livre;
8. L'applicabilité, l'intérêt et le réinvestissement possible du livre en enseignement.

Les améliorations suggérées par les évaluateuses sont indiquées dans le quatrième chapitre de cette recherche. De plus, une réponse justifiée est présentée pour chacune des suggestions. Au final, les modifications retenues ont été apportées au livre.

5.6 Présentation et analyse théorique du livre

Cette étape correspond au cinquième chapitre de la recherche. Une première partie consiste à présenter le livre ayant pour but de sensibiliser et d'outiller les enseignants du primaire au développement de relations sécurisantes en tenant compte de l'influence des styles d'attachement dans leurs relations. Concrètement, ce sont donc les piliers du livre qui y sont présentés :

- Préface personnelle de la chercheuse;
- Informations théoriques sur l'attachement et sur les styles d'attachement;
- Expériences personnelles d'enseignantes en matière d'attachement en enseignement;
- Interventions affectives pour développer l'attachement entre l'enseignant et ses élèves.

D'autres sections importantes pour favoriser la lecture du livre sont aussi présentées :

- Table des matières
- Bibliographie
- Annexes

Une seconde partie permet de valider la correspondance entre le contenu du livre et les concepts du cadre théorique de la recherche. Le cinquième chapitre comprend donc une analyse du livre qui permet de visualiser les liens entre la théorie de l'attachement, plus précisément des styles d'attachement, et la pratique professionnelle des enseignants au préscolaire et au primaire par l'entremise des interventions affectives qui y sont suggérées. Cette analyse permet d'assurer que les interventions affectives favorisent la relation d'attachement entre l'enseignant et ses élèves tout en respectant les styles d'attachement. De cette manière, le livre devient une ressource concrète facilement utilisable par les enseignants, car il ne propose pas de démarche pédagogique précise et séquencée comme le serait un guide.

Cette étape de la recherche correspond à celle que Paillé (2007, dans Laflamme 2014) nomme la vérification de la correspondance de tous les éléments de l'activité d'apprentissage avec le cadre conceptuel.

5.7 Réflexion sur la conception du livre

La dernière étape, qui sert de conclusion, consiste à réfléchir à l'ensemble de la démarche de recherche. Selon Filion (2014), « la dernière étape consiste à une réflexion sur l'activité même de production du matériel » (p. 141). Celle-ci est orientée en vertu du cheminement professionnel et personnel de la chercheuse. Les retombées importantes y sont donc présentées.

Également, dans le cadre de ce chapitre, la chercheuse démontre qu'elle a répondu à la question de recherche de départ et à l'objectif sous-tendant. Pour réaliser cette partie, le recours aux commentaires exprimés durant l'entretien collectif avec les expertes est nécessaire. Ainsi, les propos recueillis, qui ont permis d'apporter des modifications pour l'obtention d'une version finale du livre, souscrivent les limites et les réinvestissements possibles de la présente recherche. Le prochain chapitre expose donc l'analyse de l'évaluation des expertes et les modifications apportées pour la production finale du livre.

QUATRIÈME CHAPITRE

ANALYSE DE L'ÉVALUATION DES EXPERTES ET MODIFICATIONS APPORTÉES AU LIVRE

Ce quatrième chapitre présente l'analyse des commentaires formulés à la suite de l'évaluation du livre⁹ « Mon prof m'a attaché! ». Les propos recueillis proviennent de quatre évaluatrices (enseignantes, chargée de cours et conseillère pédagogique) dont l'expertise relative au domaine de l'attachement varie de l'une à l'autre. Cette analyse a permis d'apporter des modifications pour obtenir la version finale qui est présentée au prochain chapitre.

De manière plus explicite, les sections qui suivent exposent une analyse des commentaires recueillis sur l'ensemble du livre (les points forts et les points à améliorer); sur la structure (la table des matières, la préface et l'introduction); sur la suffisance et la pertinence des informations relatives à la théorie de l'attachement (l'introduction, les styles d'attachement des enseignants, les interventions affectives et le partage des expériences personnelles et professionnelles d'enseignantes au primaire et de la chercheuse); sur l'ordre de présentation des chapitres et sur l'applicabilité, l'intérêt et le réinvestissement des évaluatrices pour le livre. Enfin, les ajouts importants ayant été effectués à la suite de la démarche d'évaluation de l'ouvrage sont expliqués.

1. ANALYSE DES COMMENTAIRES DES ÉVALUATRICES SUR L'ENSEMBLE DU LIVRE

D'une manière commune, les quatre évaluatrices ont apprécié le travail issu de cette recherche de développement d'objet dans son ensemble. Les mots utilisés pour le qualifier sont : « clair, pertinent, fluide, vulgarisé, précis, agréable, innovateur, pratique et concret ».

⁹ Pour bien comprendre les éléments exposés dans ce chapitre, on peut se référer au livre produit dans le cadre de cet essai.

Dans le but de dresser un portrait exhaustif du livre, il a été demandé aux évaluatrices de mentionner les points forts et les points à améliorer lors de l'entretien collectif. À l'aide de leurs réponses, la chercheuse a dressé un tableau récapitulatif de celles-ci. Leurs commentaires sont donc regroupés dans le tableau 5.

Tableau 5
Points forts et points faibles du livre

Évaluatrices	Points forts	Points à améliorer
A	<ul style="list-style-type: none"> - L'information est bien vulgarisée - Le sujet est maîtrisé - La lecture s'enchaîne bien - Les propos exposés sont clairs et pertinents 	<ul style="list-style-type: none"> - Plusieurs petites erreurs de français à corriger
B	<ul style="list-style-type: none"> - Le livre est bien documenté (références intéressantes) et appuyé sur la recherche - Il est bien vulgarisé et imagé; les exemples sont clairs et précis 	<ul style="list-style-type: none"> - Aérer le texte pour améliorer la présentation visuelle
C	<ul style="list-style-type: none"> - Le bon dosage entre les références à des experts (chercheurs) et les témoignages d'enseignantes - La lecture « coule » bien - Le sentiment d'appartenance à la chercheuse en raison de ses témoignages personnels et professionnels - La présentation visuelle est soignée 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajouter des intertitres
D	<ul style="list-style-type: none"> - L'écriture est agréable et le contenu fluide - Les références sont concrètes à la réalité des enseignants - Les exemples sont pertinents et en quantité suffisante 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajouter un questionnaire pour que le lecteur puisse déterminer son style d'attachement - Ajouter une biographie de la chercheuse

À la suite de cette synthèse, les sections qui suivent présentent plus en détail les points forts et les points à améliorer.

1.1 Points forts

La première partie que les évaluateurs ont commentée est la préface. Ces dernières mentionnent l'avoir trouvé pertinente et ajoutent qu'elle a permis de piquer leur curiosité pour le reste de l'ouvrage. En effet, selon l'évaluatrice A, la préface ancre le contenu dans la réalité en permettant au lecteur de se rattacher concrètement à la vie de l'auteur. Selon elle, certains enseignants arriveront à se reconnaître dans ce témoignage, ce qui augmentera leur intérêt pour l'attachement. L'évaluatrice B abonde dans le même sens et mentionne aussi que la préface permet de créer un lien d'attachement avec l'auteur dès le début de l'ouvrage.

La deuxième partie analysée par les évaluateurs est l'introduction. Cette partie contient la théorie relative à l'attachement. Incontestablement, la théorie contenue dans le livre est une partie importante de celui-ci. Les évaluateurs ont jugé qu'elle était claire et que les informations qui s'y trouvent sont en quantité suffisante. Pour l'évaluatrice A, un lecteur ayant peu de connaissance sur l'attachement aura facilement une bonne vue d'ensemble de ce sujet, une fois l'introduction lue. Selon l'évaluatrice C, la théorie qui s'y trouve est intéressante et surtout pertinente. Elle mentionne qu'elle aurait grandement aimé apprendre ces notions au début de sa carrière d'enseignante, plus précisément celles sur les incidences des styles d'attachement des adultes envers les enfants.

La troisième partie évaluée concerne les styles d'attachement des enseignants. La théorie contenue dans cette partie est apparue novatrice pour les évaluateurs. Elles ont mentionné que les notions contenues dans cette section du livre sont différentes de celles que l'on trouve généralement dans les ouvrages faisant référence au domaine de l'attachement. Plus précisément, de l'avis de l'évaluatrice A, il est original d'aborder les styles des adultes plutôt que celui des enfants. De plus, cette section a également été qualifiée de pertinente et claire par les autres évaluateurs.

Une autre partie importante de l'ouvrage repose sur les interventions et les exemples proposés pour favoriser l'attachement entre l'enseignant et les élèves dépendamment de leur style d'attachement respectif. L'analyse des commentaires des évaluatrices permet de voir que ceux-ci ont été appréciés par les expertes. Selon l'évaluatrice A, la manière dont les interventions sont réparties dans l'ensemble du travail aide le lecteur à se repérer facilement. De plus, la variété et la quantité des interventions et des exemples donnés sont jugés utiles, pertinentes et en quantité suffisante. L'évaluatrice C a également mentionné qu'elle avait apprécié la facilité avec laquelle il est possible pour un enseignant de les mettre en application. D'autre part, les témoignages d'enseignantes ainsi que les anecdotes de la chercheuse en lien avec l'attachement ont été appréciés, puisque cela se reflète dans les points forts relevés par les évaluatrices A, B et D.

Par ailleurs, l'aspect concret du livre a été soulevé à plusieurs reprises par les évaluatrices. Effectivement, considérant que de nombreux moyens nécessaires pour favoriser l'attachement entre un enseignant et les élèves y sont intégrés, il a été qualifié de pratique par ces dernières.

Finalement, la chercheuse et le directeur de la recherche considèrent que les points forts soulignés par les évaluatrices concordent avec les buts fixés au départ, c'est-à-dire de sensibiliser et d'outiller les enseignants dans la création de relations sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte de leur style d'attachement. En effet, les éléments mentionnés plus haut étaient recherchés dès le début de la conception de l'ouvrage. De ce fait, la théorie relative à l'attachement s'avère d'une grande importance, mais la vulgarisation effectuée par la chercheuse pour sensibiliser et pour rendre certaines informations théoriques accessibles au lecteur est essentielle. Rappelons que le lecteur ne possède pas nécessairement un bagage élargi de connaissances sur ce sujet. Dans le même sens, plusieurs auteurs sont cités tout au long de la lecture, ce qui permet aux enseignants souhaitant approfondir leurs connaissances sur l'attachement de poursuivre leur recherche sur le sujet.

Dans un autre ordre d'idées, en lisant différents ouvrages préconisant une approche structurée, comme des guides, les enseignants peuvent avoir l'impression qu'ils sont lourds à appliquer dans leur quotidien. En effet, leur application semble parfois rigide et les étapes à suivre peuvent paraître restreignantes pour certaines personnes. De plus, les programmes obligatoires et les formations que les enseignants doivent appliquer dans leur classe ne leur laissent pas beaucoup de latitude. Lors de la conception de ce livre, la chercheuse avait en tête de faciliter l'application des interventions affectives pour que les enseignants puissent mettre en pratique celles qu'ils souhaitent expérimenter seulement, et ce, sans avoir à suivre un ordre ou des étapes précises. Simplement en respectant les principes de base qui y sont expliqués, c'est-à-dire la constante, la cohérence et la prévisibilité, les enseignants peuvent mettre en application les interventions qui les rejoignent selon leur style et leur intérêt. Enfin, pour qu'ils se sentent interpellés, la chercheuse a pris soin d'ajouter ses propres témoignages ainsi que ceux d'autres enseignants, ce qui a été apprécié par le groupe d'évaluatrices.

Une autre des principales préoccupations de la chercheuse et du directeur de recherche était de réunir dans un seul et même ouvrage la théorie et les outils pertinents à la création d'une relation d'attachement sécurisante entre un enseignant du préscolaire et du primaire et les élèves. Cet ouvrage devait donc inclure :

- Des informations théoriques sur l'attachement et sur les styles d'attachement des enseignants;
- Des interventions et des exemples pour favoriser le développement de l'attachement sécurisant en classe;
- Des partages d'expériences de la chercheuse et d'autres enseignantes au préscolaire et au primaire pour rassurer et motiver les lecteurs dans la poursuite de la création de l'attachement entre eux et leurs élèves.

Pour terminer cette section qui porte sur les points forts du livre, il importe de mentionner qu'une attention particulière a été portée à sa structure. Afin de rendre l'outil facilement utilisable, l'arrangement des chapitres et des différentes sections a été pensé

avec soin et se répète à chacun des styles d'attachement. Cela a été fait afin de faciliter le repérage et l'organisation du contenu.

Dans le but de dresser un portrait général et véridique de l'ensemble de l'ouvrage, la prochaine section présente les points à améliorer soulevés par les expertes lors de l'évaluation.

1.2 Points à améliorer

Lors de l'entretien collectif, l'ensemble des évaluateurs a exprimé qu'il était difficile de cibler les points à améliorer dans le livre. Trois d'entre elles ont ensuite fait des suggestions intéressantes aux fins d'amélioration.

La première suggestion, faite par l'évaluatrice D, concerne la préface. Celle-ci a proposé qu'une biographie sur la chercheuse se retrouve dans cette section. L'idée étant de faire ressortir la crédibilité et l'expertise de l'auteure auprès du lecteur. Elle a également suggéré que les références à l'enfance de la chercheuse soient moins détaillées parce que cela ne concerne pas le domaine de l'enseignement. Ainsi, dans le but de personnaliser l'ouvrage afin de susciter l'intérêt et la curiosité du lecteur, mais sans toutefois le rendre autobiographique, des changements ont été apportés à la préface.

La deuxième suggestion, faite par l'évaluatrice C, concerne la théorie. Selon cette évaluatrice, il serait intéressant qu'il y ait un tableau ou un résumé explicatif des styles d'attachement des élèves, et ce, particulièrement pour les enseignants détenant peu de connaissance sur l'attachement. Bien que le livre s'adresse aux adultes et se penche sur leur propre style d'attachement, la chercheuse et le directeur de recherche ont effectivement trouvé que cette suggestion peut permettre de faciliter la compréhension de certaines des interventions qui y sont présentées.

Afin de mettre en application cette suggestion, la chercheuse a consulté les ouvrages de la bibliographie de la recherche pour bâtir un outil qui pourrait être utilisé dans la partie théorique et qui permettrait de mieux comprendre les styles d'attachement des élèves.

1.2.1 Construction d'un référentiel sur les styles d'attachement des élèves

À plusieurs endroits, des alternatives sont proposées aux enseignants pour les interventions affectives s'effectuant auprès d'enfants ayant un style d'attachement insécurisant. Partant du principe que ce ne sont pas tous les lecteurs qui connaissent ces styles, la suggestion d'ajouter une partie théorique sur ce sujet apparaît pertinente. Toutefois, puisqu'il ne s'agit pas d'un travail portant seulement sur les styles d'attachement des enfants, mais surtout sur ceux des adultes, le contenu relatif à cette notion ne doit pas trop s'élargir. Ainsi, un référentiel sur les styles d'attachement des élèves s'avère un choix judicieux. Celui-ci, placé en début de livre, pourra aider le lecteur à comprendre le fondement d'une intervention adressée à un style d'enfant en particulier. Un tableau, nommé « Résumé des styles d'attachement des élèves », a donc été bâti dans l'intention d'offrir un récapitulatif sur les styles d'attachement des élèves aux enseignants qui liront l'ouvrage. Il est placé en annexe J.

Ce tableau est divisé en quatre sections. Une première colonne comprend les appellations des styles d'attachement des enfants. Une deuxième colonne s'attarde à l'histoire d'attachement des enfants appartenant à chaque style. Il s'agit, en fait, d'un résumé du passé affectif de ces derniers ont généralement développé au contact de leur figure d'attachement première, habituellement leur mère. Une troisième colonne comprend les principaux sentiments que les enfants éprouvent au contact de leur figure d'attachement, et ce, dépendamment de leur style. La dernière colonne, quant à elle, décrit les comportements psychologiques et physiques que chaque enfant adopte, de manière générale, selon son style d'attachement.

Certes, comme le livre n'a pas été élaboré en fonction des styles d'attachement des enfants, il est pertinent de les présenter, mais ils ne sont pas traités avec la même importance que les styles d'attachement des adultes.

1.2.2 Intertitres à ajouter

Lors de l'entretien collectif, les évaluatrices B et D ont suggéré d'ajouter des intertitres aux grandes sections, plus particulièrement dans celles concernant les interventions affectives des enseignants. Par exemple, utiliser un intertitre pour chacune des interventions permettrait d'aérer le texte et de faciliter le repérage du lecteur dans le contenu du livre. Cette modification a donc été appliquée par la chercheuse.

1.2.3 Coquilles à corriger

Au cours de l'entretien, l'évaluatrice A a souligné qu'il y avait des erreurs de français à corriger. Cette dernière a généreusement annoté une copie papier pour permettre à la chercheuse de repérer les petites coquilles qui s'étaient glissées. Évidemment, les coquilles identifiées par l'évaluatrice A ont été corrigées dans la version finale du livre.

Dans la section qui suit, la pertinence et la suffisance des informations sur les différents chapitres de l'ouvrage sont analysées.

2. ANALYSE DES COMMENTAIRES SUR LA STRUCTURE DU LIVRE

Comme cela a été mentionné précédemment, il est assuré que certains des futurs lecteurs détiendront peu ou pas de connaissance sur les styles d'attachement. Il est donc prioritaire que la structure du livre facilite leur lecture. Les commentaires des évaluatrices sur la table des matières, la préface, la suffisance d'informations relatives à l'attachement, aux styles d'attachement et aux interventions affectives ainsi que la présence d'exemples et

de témoignages d'autres enseignants sont donc très importants. Voici leurs commentaires sur ces différents aspects.

2.1 Table des matières

À prime à bord, la table des matières a comme objectif de permettre aux lecteurs d'avoir une vue d'ensemble des différentes sections et de se retrouver rapidement dans l'ensemble de l'ouvrage. Plus précisément, celle-ci peut permettre de cibler le contenu relatif à un des styles d'attachement en particulier.

La présence et le fonctionnement de cet outil ont été évalués unanimement par le groupe d'expertes comme étant pertinents et complets. En effet, selon les évaluatrices A et C, la table des matières permet d'avoir une vue d'ensemble sur le contenu et de faciliter le repérage des informations. De plus, selon l'évaluatrice C, la table des matières peut servir au début de la lecture pour se faire une idée globale de l'ensemble du livre ou après pour consulter une partie précisément.

La préface a également été évaluée par le groupe d'évaluatrices. La section qui suit permet de constater si sa présence est utile.

2.2 Préface

La présence de la préface avait comme but premier de susciter la curiosité des enseignants et de donner de la crédibilité à l'auteur, en l'occurrence la chercheuse, en matière d'attachement. Cette partie de l'ouvrage est autobiographique et anecdotique et elle contient très peu de théorie.

Les évaluatrices A, B et C ont mentionné avoir trouvé la préface pertinente. Selon elles, cette partie apporte une touche personnelle au livre et l'ancre dans la vie concrète des enseignants. Pour abonder dans le même sens que le sujet principal, l'attachement,

l'évaluatrice B a ajouté que la préface tend à créer un lien d'attachement avec le lecteur, car elle lui permet de s'identifier à la chercheuse.

Contrairement aux autres évaluatrices, l'évaluatrice D a suggéré des modifications pour cette partie, comme cela a été mentionné précédemment. Celle-ci a proposé qu'une biographie sur la chercheuse se retrouve dans cette section pour faire ressortir sa crédibilité et son expertise plutôt que des anecdotes concernant la vie personnelle de cette dernière. Cette proposition a été retenue et des changements ont été apportés à la préface afin de la rendre plus biographique. Les références à l'enfance de la chercheuse ont été modifiées afin qu'elles soient moins détaillées puisque cela ne concerne pas le domaine de l'enseignement. Toutefois, les anecdotes relatives au quotidien professionnel de la chercheuse ont été laissées, car elles pourront être significatives pour plusieurs enseignants qui se reconnaîtront à travers ces histoires.

Dans un autre ordre d'idées, la section qui suit présente les commentaires des évaluatrices quant à la clarté et la suffisance des informations contenues dans les principaux chapitres du livre.

2.3 Suffisance et pertinence des informations sur la théorie de l'attachement

Les évaluatrices ont aussi été questionnées sur la suffisance et la pertinence des informations relatives à la théorie de l'attachement présentées dans l'introduction, dans les trois chapitres relatifs aux styles d'attachement des enseignants, dans les sections concernant les interventions affectives à appliquer en classe et par rapport au partage d'expériences personnelles d'enseignantes au préscolaire et au primaire et de celles de la chercheuse.

L'analyse des commentaires des évaluatrices concernant l'introduction suit dans la prochaine section.

2.3.1 Introduction

De manière générale, l'ensemble des évaluateurs s'est entendu pour mentionner que l'introduction, contenant de l'information sur le processus de l'attachement, était suffisante et pertinente. Selon l'évaluatrice A, une personne qui détient peu de connaissance sur ce sujet sera en mesure de se faire un bon portrait global de l'attachement sans se sentir dépassé par la quantité de notions présentées dans cette partie. L'évaluatrice C a quant à elle ajouté qu'elle aurait aimé bénéficier en début de carrière des informations qu'elle a lues dans l'introduction. Elle a mentionné n'avoir jamais entendu parler de l'attachement durant ses études au baccalauréat, mais que connaissant maintenant son importance en enseignement, elle pense que tous les enseignants devraient avoir la chance d'être informés sur ce sujet. Aussi, l'évaluatrice D a ajouté qu'une formation serait nécessaire pour pallier les besoins des enseignants dans ce domaine.

L'évaluatrice B a abondé dans le même sens que ses collègues en ajoutant une petite précision sur un des sujets présentés dans l'introduction, c'est-à-dire le cerveau limbique. Cette dernière a suggéré que cette notion, plus scientifique, soit développée davantage pour permettre de mieux comprendre le phénomène de l'attachement. Cette suggestion a été retenue et une section complète sur le cerveau humain, nommée « Le cerveau », a été ajoutée à l'introduction dans la version finale de l'ouvrage.

La section suivante s'attarde à analyser les commentaires des évaluateurs concernant la suffisance et la pertinence des informations relatives aux trois styles d'attachement des enseignants.

2.3.2 Styles d'attachement des enseignants

Le développement d'objet qui découle de cette recherche porte sur les styles d'attachement des adultes et plus précisément sur ceux des enseignants. Il a été demandé aux évaluateurs de juger la clarté et la suffisance des informations relatives à chacun des

styles. De manière commune, les quatre évaluateurs ont mentionné avoir trouvé la présentation des trois styles claire et très intéressante.

Effectivement, l'évaluatrice A a soulevé le fait qu'il s'agit d'un thème peu exploité dans l'enseignement; elle est plus habituée de lire sur l'attachement des élèves que sur celui des enseignants. Pour elle, la nouveauté du sujet était donc captivante. Elle a également mentionné avoir apprécié les résumés des styles d'attachement présentés sous la forme de tableaux.

Aussi, l'évaluatrice A a suggéré de modifier l'image du style d'attachement insécurisant évitant, car celle-ci peut être perçue de manière négative par le lecteur. Sur cette image, l'enseignant s'éloigne d'un élève qui essaie de s'approcher de lui. Après vérification, la chercheuse a effectivement constaté que cette image peut être préjudiciable à ce style d'attachement. Une modification a donc été effectuée dans le but de ne pas influencer le jugement des enseignants qui liront ce chapitre.

À la suite de cette proposition, l'évaluatrice A a suggéré qu'il serait intéressant pour le lecteur d'être en mesure d'identifier rapidement à quel style d'attachement il appartient avant d'amorcer la lecture de ces trois chapitres. Par exemple, en ajoutant un questionnaire à l'introduction du livre, les enseignants pourraient se soumettre à un test qui les orienterait ensuite vers leur propre style d'attachement. L'évaluatrice D a abondé dans le même sens en mentionnant que cela aiderait le lecteur à se situer parmi les trois styles et qu'il aurait ainsi le choix de tous les lire ou d'aller directement à celui qui le concerne personnellement. Cependant, les deux évaluateurs ont aussi mentionné qu'il fallait faire preuve de prudence pour ne pas que les enseignants se sentent stigmatisés dans un style précis après le test. En effet, il est possible de posséder en partie des caractéristiques propres à un style d'attachement, tout comme il est aussi possible d'avoir des ressemblances avec deux styles. L'ensemble de cette proposition a été retenu par la chercheuse. Toutefois, une modification différente de ce que les évaluateurs ont proposée a été choisie; la chercheuse et le directeur de recherche ont consulté de nombreux ouvrages afin de tenter de trouver un test qui

pourrait aider le lecteur à cibler son style d'attachement avant sa lecture, mais leurs recherches se sont avérées infructueuses. Tout en conservant l'essence de leur demande, il a été retenu qu'à la fin de chaque chapitre sur un style d'attachement, le lecteur sera invité à cocher un tableau comprenant les principales caractéristiques du style d'attachement qu'il vient de lire. Ainsi, par la quantité des énoncés cochés, il sera possible pour lui de vérifier si le style d'attachement étudié lui ressemble en partie ou en entier. Ces tableaux sont présentés à la fin de chacun des trois chapitres dans une section nommée « Je fais le point! ». En avant-propos de la section, une nuance a aussi été écrite afin que le lecteur comprenne qu'il s'agit d'un questionnaire servant à l'orienter seulement, mais qu'il ne signifie pas une appartenance complète et unique à un style. Enfin, cette nuance mentionne aussi que le test n'est pas obligatoire pour comprendre le livre et qu'il n'est pas présenté dans une optique de diagnostic, mais plutôt pour informer et favoriser la réflexion.

Afin de poursuivre l'analyse, la section suivante s'attarde aux commentaires formulés par les évaluatrices à partir des interventions affectives proposées.

2.3.3 Interventions affectives

Une des parties les plus importantes du livre concerne les interventions affectives que les enseignants peuvent mettre en pratique dans leur quotidien pour favoriser l'attachement des élèves à leur égard. Concrètement, le chapitre nommé « Les interventions affectives » s'attarde à expliquer ce que sont les interventions affectives et pourquoi elles favorisent la création de l'attachement. Aussi, chacun des trois styles d'attachement adulte comporte également une section nommée « Ses interventions » dans laquelle sont décrites de manière spécifique les interventions qu'un enseignant peut poser selon son propre style afin de favoriser un attachement sécurisant entre les élèves et lui. Cette section permet d'outiller concrètement les lecteurs en leur donnant des idées de gestes ou d'activités concrètes qui développent l'attachement, mais elles doivent être appliquées avec cohérence, constance et régularité. La chercheuse a donc demandé aux évaluatrices de s'attarder plus

spécifiquement à la répartition et à la suffisance des informations contenues dans cette section.

De manière unanime, les évaluateurs ont mentionné avoir apprécié la catégorisation des interventions affectives. À leur avis, la catégorisation divisée en trois groupes (les interventions affectives verbales, les interventions affectives non verbales et les interventions affectives par affiliation) aide le lecteur à se repérer parmi l'ensemble des outils proposés.

La variété des interventions affectives a aussi été soulevée comme un point fort du livre. Selon l'évaluatrice A, elle permet au lecteur de sélectionner ce qui lui convient, tout en sachant que ses prédispositions affectives peuvent faciliter ou non la mise en place de certaines interventions affectives. L'évaluatrice B a abondé dans le même sens en ajoutant lors de l'évaluation que plusieurs des interventions étaient fort intéressantes. La quantité d'interventions présentées dans le livre a été qualifiée comme suffisante et le ratio entre la théorie concernant les styles d'attachement et les outils proposés est également bien dosé selon le groupe d'expertes. Selon l'évaluatrice C, il y a suffisamment d'interventions pour qu'un enseignant puisse en tester plusieurs si jamais la première qu'il tentait ne lui convenait pas. Selon elle, la simplicité avec laquelle ces interventions s'appliquent sera très appréciée par les lecteurs. L'évaluatrice D a abondé dans le même sens en ajoutant que le lecteur est bien dirigé en ce qui a trait à l'application des interventions affectives. Cette remarque rejoint parfaitement l'objectif de la chercheuse : faciliter l'application des interventions affectives pour que les enseignants puissent mettre en pratique celles qu'ils souhaitent expérimenter, et ce, sans avoir à suivre un ordre ou des étapes en particulier. L'évaluatrice C a aussi ajouté que les tableaux récapitulatifs, placés après les trois sous-groupes d'interventions affectives, étaient appréciés et facilitants.

De plus, l'évaluatrice A a mentionné que les interventions affectives proposées pour chacun des styles d'attachement reposent sur la théorie expliquée au tout début. Elle trouvait l'arrimage pertinent et elle a soulevé qu'il était facile de comprendre pour le lecteur

que ce ne sont pas seulement les gestes et les paroles qui comptent, mais surtout la constance, la cohérence et la prévisibilité avec laquelle les interventions sont appliquées. Dans le même sens, l'évaluatrice A a souligné avoir observé le respect du ressenti de l'élève dans chacune des interventions, ce qui de son avis est essentiel dans la recherche d'attachement. Il faut rappeler que l'évaluatrice A est chargée de cours en relation d'attachement au 2^e cycle universitaire. De même, l'évaluatrice D a ajouté qu'elle ressentait le dépôt psychologique envers l'enfant présent tout au long du livre. Elle mentionne que les interventions affectives permettent de déposer dans le cerveau de l'élève de belles choses, des belles attentions et de belles paroles, ce qui répond à son besoin d'attachement. À son avis, les interventions affectives ciblées favorisent chez ce dernier un discours interne positif, ce qui est sécurisant pour lui et facilite son attachement à l'égard de son enseignant.

L'évaluatrice C, quant à elle, a souligné qu'il était intéressant que certaines interventions affectives incluent les parents des élèves. Aussi, le fait qu'il soit possible de les appliquer aussi bien de manière individuelle qu'en groupe a été apprécié.

De manière plus spécifique, l'une des interventions affectives présentées dans le livre, nommée « Le sac à dos d'attachement », a fait l'objet de critique lors de l'évaluation. Les évaluatrices A et C ont toutes deux mentionné que l'intervention n'était pas suffisamment détaillée pour qu'elles soient en mesure de la mettre en application dans leur classe. Elles ont communément suggéré de fournir davantage d'explications sur cette intervention. Cette suggestion a évidemment été retenue et une modification au document « Guide d'interventions pour favoriser et maintenir la relation d'attachement entre la famille et l'école », présenté à l'annexe C, a été faite. L'intervention est maintenant davantage détaillée, permettant ainsi une application directe plus facile pour les lecteurs.

Enfin, les évaluatrices B et C ont suggéré qu'une intervention affective basée sur les centres d'intérêt des élèves soit ajoutée à l'ouvrage. Concrètement, il s'agit de susciter l'attachement des enfants en partant d'un sujet qui les intéresse comme un sport ou un loisir particulier. Ce type d'intervention avait effectivement été oublié par la chercheuse et le

directeur de recherche, lors de la conception du livre. À la suite de ce commentaire, cette intervention a été ajoutée dans la composante par affiliation des interventions de l'enseignant insécurisant évitant.

La section qui suit concerne l'analyse des commentaires recueillis par les évaluatrices quant à leur appréciation du partage d'expériences personnelles d'enseignantes et de la chercheuse tout au long de l'ouvrage.

2.3.4 Partage d'expériences personnelles d'enseignantes au préscolaire et au primaire et de la chercheuse

Pour concevoir un livre qui favorise l'attachement des élèves envers leur enseignant, il apparaissait essentiel à la chercheuse et au directeur de recherche d'y inclure des témoignages concrets d'enseignants relatifs à ce sujet. Ainsi, un groupe de quatre enseignantes ayant trois styles d'attachement différents a participé à son élaboration en partageant leurs expériences personnelles et professionnelles en enseignement par l'entremise d'un questionnaire qui a été présenté dans le chapitre précédent (annexe F). La chercheuse a également inclus à plusieurs endroits quelques-unes de ses propres expériences à titre d'exemple. Le groupe d'évaluatrices a donc été questionné afin de savoir si elles considéraient ce partage utile tout au long de leur lecture.

De manière commune, les quatre évaluatrices ont mentionné avoir trouvé très concret l'apport des expériences personnelles et professionnelles des enseignantes et de la chercheuse. Cela leur a permis de mieux se situer par rapport aux trois styles d'attachement.

L'évaluatrice B a aussi ajouté que ces partages ajoutaient de la légèreté au livre qui contient beaucoup de théorie. Selon cette dernière et selon l'évaluatrice D, il serait cependant intéressant de varier le format du texte lorsqu'il s'agit des témoignages des enseignantes ou de la chercheuse. Cela aiderait visuellement le lecteur à se repérer entre la théorie et les témoignages et permettrait d'alléger davantage la lecture. Cette suggestion a été retenue et des modifications ont été faites. Lorsque les propos écrits sont ceux rapportés

par des enseignants, une police différente de celle utilisée dans l'ouvrage a été appliquée et une image a été ajoutée.

Une suggestion a aussi été faite concernant la généralité des interventions. L'évaluatrice B a noté qu'il serait nécessaire de mentionner que chacune des interventions proposées doit s'appliquer en tenant compte de la réalité de l'enseignant et de l'enfant. Certains témoignages d'enseignantes concernant des interventions à faire ne signifient pas qu'elles doivent être appliquées précisément de la même manière par le lecteur. Par exemple, si une intervention suggère de parler à l'élève de ses parents pour mieux le rejoindre dans une situation donnée, il faut d'abord s'assurer que l'élève en question vit bien dans sa famille d'origine et qu'il est en bonne relation avec ses parents. Cette suggestion a été retenue et les précautions à prendre concernant ce genre de situation ont été ajoutées lorsque des propos d'enseignantes sont rapportés.

Cependant, les témoignages et les paroles dites par les enseignantes ayant accepté de participer à la conception du livre n'ont pas été modifiés. Ils ont été laissés tels qu'ils ont été rapportés par les enseignants afin de conserver l'angle concret que la chercheuse souhaite donner à cet outil pédagogique. Le but est que le lecteur se sente rejoint par ce partage d'expériences personnelles et professionnelles et qu'il puisse se reconnaître à travers celles-ci. D'ailleurs, il s'agit d'un point fort rapporté lors de l'évaluation. Entre autres, l'évaluatrice A a mentionné qu'il était aidant de lire des paroles dites par les enseignants lors d'une intervention affective afin d'avoir une idée concrète de son application, tout en utilisant évidemment son bon jugement personnel.

Au regard de ce qui précède, il est possible de constater que le livre contient plusieurs chapitres et différentes sections contenant des informations et des outils pour favoriser l'attachement entre les enseignants et leurs élèves en tenant compte de leur style d'attachement. La section qui suit concerne l'analyse des évaluatrices quant à l'ordre de présentation des chapitres.

2.4 Ordre de présentation des chapitres du livre

Lors de la conception, un soin particulier a été porté à l'ordre de présentation des chapitres. Les évaluatrices ont été questionnées sur leur appréciation de la séquence des chapitres et des différentes sections que l'on retrouve dans l'ouvrage.

De manière unanime, les évaluatrices ont mentionné qu'elles ne modifieraient pas l'ordre de présentation des chapitres. De manière plus précise, les évaluatrices ont rapporté que le contenu s'enchaînait bien et qu'il était présenté de manière logique.

Deux suggestions ont été faites pour permettre aux lecteurs de bien suivre le fil conducteur de l'outil. La première proposition, qui a d'ailleurs été retenue et appliquée, était d'utiliser la même terminologie pour présenter les chapitres. En effet, la chercheuse utilisait par moment le mot « chapitre » tandis qu'à d'autres endroits, elle utilisait le mot « section ». L'évaluatrice A a donc suggéré de choisir un seul des termes afin d'éviter la confusion; cela a été modifié dans la version finale.

La deuxième modification proposée a été faite par l'évaluatrice D. Elle concerne la segmentation des chapitres. L'idée suggérée est de faire davantage de petits paragraphes pour faciliter la lecture. En effet, certains chapitres contenaient beaucoup d'informations théoriques. Cela peut rendre la lecture fastidieuse lorsque le texte s'enchaîne sans interruption. Cette proposition a donc aussi été retenue et la chercheuse s'est attardée à segmenter davantage les différents chapitres.

Dans un souci de s'assurer que l'outil pédagogique découlant de cette recherche serve concrètement les enseignants du monde préscolaire et primaire, les évaluatrices ont finalement été interrogées par rapport à son applicabilité, son intérêt et son réinvestissement possible. La section qui suit présente donc un résumé de leurs commentaires sur ces points.

3. ANALYSE DES COMMENTAIRES CONCERNANT L'APPLICABILITÉ, L'INTÉRÊT ET LE RÉINVESTISSEMENT DES ÉVALUATRICES POUR LE LIVRE

Dans le cadre de l'entretien collectif, il apparaissait primordial de questionner les évaluatrices sur l'utilité de ce livre sur l'attachement dans la pratique quotidienne d'un enseignant. Voici les réponses obtenues par les expertes.

L'évaluatrice A, qui est chargée de cours en relation d'attachement au 2^e cycle universitaire, a mentionné qu'il s'agissait d'un outil pédagogique innovateur parce que c'était la première fois qu'elle lisait un ouvrage sur l'attachement qui concernait le style d'attachement des enseignants plutôt que ceux des élèves. Ce commentaire s'avère extrêmement pertinent dans le cadre de cette recherche, car comme la chercheuse l'a démontré au cours du premier chapitre de l'essai, peu d'ouvrages concernant le style d'attachement des adultes sont disponibles pour les aider à comprendre et à créer des relations d'attachement sécurisantes. D'ailleurs, selon les recherches effectuées dans le cadre de cet essai, aucune ressource pour construire des liens d'attachement sécurisants concernant les styles d'attachement des enseignants n'a été répertoriée. Ainsi, le côté innovant et précurseur représente l'une des forces de cet ouvrage. Par ailleurs, l'évaluatrice A a mentionné à propos du livre : « Je l'ai trouvé très clair et la lecture se faisait bien, ce qui m'a agréablement surprise puisque je suis assez pointilleuse généralement ».

L'évaluatrice B, quant à elle, a également eu une réaction positive par rapport à l'intérêt d'un tel outil en enseignement. Elle a mentionné qu'il portait sur un sujet peu connu pour les enseignants et que par conséquent, sa lecture était tout à fait appropriée pour le milieu scolaire en terme de formation continue.

Pour l'évaluatrice C, des prises de conscience et des questionnements ont émergé tout au long de sa lecture. Elle a mentionné s'être interrogée au fil des pages. Par exemple : « Moi, quel est mon style d'attachement? », « Où est-ce que je me situe par rapport à ça? », etc. Cette introspection rejoint bien l'objectif de cette recherche qui vise, dans un premier

temps, à sensibiliser les enseignants du primaire au développement de relations sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte de leur style d'attachement.

L'évaluatrice C a aussi mentionné que sa lecture lui avait fait prendre conscience des incidences que le style d'attachement peut avoir sur les interventions des enseignants. Elle ajoute qu'elle n'y était pas sensibilisée au préalable. De même, l'évaluatrice A a ajouté qu'à son avis, trop peu d'enseignants sont conscientisés et renseignés sur l'attachement. Elle a mentionné qu'à sa connaissance, aucun cours sur l'attachement ne se donne au baccalauréat dans les universités du Québec, ce qui a d'ailleurs été soulevé dans le premier chapitre de l'essai. Ainsi, cet ouvrage lui est apparu comme concret et pratique pour les enseignants.

Consécutivement à ces propos, l'évaluatrice B, conseillère pédagogique en français au primaire, a mentionné avoir trouvé le livre utile et a ajouté qu'il pourrait être l'objet d'une communauté d'apprentissage professionnelle qui porterait sur l'attachement. Elle trouvait qu'il serait un bon outil éducatif pour faire émerger des discussions en communauté et trouver des pistes de solution aux problèmes d'attachement vécus en milieu scolaire.

L'évaluatrice D, quant à elle, a précisé qu'elle était emballée par les trucs qu'elle avait lus et que cela lui avait donné l'envie, comme enseignante, de les appliquer dans sa pratique professionnelle. Elle a finalement ajouté que le livre pourrait servir de base à une formation offerte par les directions d'école ou par les commissions scolaires. Cette remarque est très intéressante parce que cette enseignante travaille dans une école privée, ce qui démontre bien que le sujet de l'attachement est pertinent dans tous les milieux scolaires.

Somme toute, l'ensemble de ces commentaires est très encourageant et permet de croire que cet outil pourra intéresser et servir les enseignants du préscolaire et du primaire dans la création de relations d'attachement sécurisantes avec leurs élèves.

4. AJOUT IMPORTANT À LA SUITE DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION DU LIVRE

Comme cela a été mentionné tout au long de ce quatrième chapitre, plusieurs modifications ont été apportées suivant les commentaires des évaluatrices. L'une des modifications majeures concernait les styles d'attachement. En effet, les styles d'attachement des adultes étaient grandement mis en valeur, mais le contenu n'incluait pas les styles d'attachement des enfants avec lesquels les enseignants doivent composer pour créer des relations d'attachement sécurisantes. En poursuivant leur réflexion issue de la lecture de nouveaux ouvrages (Bombèr, 2012; Geddes, 2012; Gueguen, 2014), la chercheuse et le directeur de recherche en sont venus à la conclusion que le livre devait tenir compte du développement du cerveau des enfants, mais également de leurs styles d'attachement sollicités par les différentes interventions affectives proposées.

Des informations sur le développement du cerveau et sur les styles d'attachement des enfants ont donc été ajoutées et les interventions affectives ont davantage été explicitées pour tenir compte de ce que mentionnent les auteurs cités plus haut. Autrement dit, les capacités d'attachement du cerveau humain et les limites des styles d'attachement des enfants ont davantage été prises en considération pour chacune des interventions affectives proposées aux enseignants.

L'évaluation du livre sur l'attachement par le groupe d'expertes, les changements apportés à la suite de l'analyse de leurs commentaires et l'ajout des concepts relatifs au cerveau et aux styles d'attachement des enfants ont permis de bonifier la version finale. Une description de cette seconde version et une analyse théorique sont présentées au chapitre cinq. Celui-ci est l'une des dernières étapes du cadre méthodologique de la présente recherche.

CINQUIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DU LIVRE ET VÉRIFICATION DE LA CORRESPONDANCE AVEC LE CADRE THÉORIQUE

La conception du livre « Mon prof m’a attaché! » repose sur les concepts clés de la théorie de l’attachement. Dans ce cinquième chapitre, une première partie est consacrée à la présentation de la version finale de l’ouvrage. Cette version provient de l’évaluation du groupe d’expertes et vise à sensibiliser et à outiller les enseignants du préscolaire et du primaire à la création de relations sécurisantes entre eux et leurs élèves en tenant compte de leur style d’attachement. Dans la deuxième partie du chapitre, le livre est analysé en lien avec le cadre théorique élaboré précédemment dans cette recherche. Il sera donc question de faire ressortir les liens entre la théorie propre à l’attachement et le contenu informatif du livre incluant les interventions affectives proposées. Finalement, une dernière partie fait le point sur la réponse obtenue pour la question de recherche formulée au tout début de l’essai.

1. PRÉSENTATION DU LIVRE

« Mon prof m’a attaché! » s’adresse aux enseignants du préscolaire et du primaire. Cet ouvrage a comme objectifs de sensibiliser les enseignants à l’attachement en milieu scolaire et de les outiller pour créer des relations sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte de leur style d’attachement. Des objectifs secondaires sont aussi sous-entendus. Pour sensibiliser les enseignants à l’attachement, il est d’abord souhaitable de leur faire connaître les concepts clés relatifs à ce sujet. Puis, grâce à ces nouvelles connaissances, les enseignants seront en mesure de mieux cibler leur style d’attachement. Enfin, ils pourront intervenir affectivement auprès de leurs élèves en s’appuyant, s’ils le souhaitent, sur les outils qui leur sont proposés selon leur style.

Pour que ces objectifs puissent se réaliser, le livre se divise en trois grandes parties soit l’introduction, les interventions affectives et les styles d’attachement des enseignants.

L'introduction contient une grande quantité d'informations relatives à la théorie de l'attachement. Les interventions affectives expliquent aux enseignants comment faire dans leur quotidien pour développer un attachement sécurisant avec leurs élèves. Puis, les styles d'attachement des enseignants comprennent une part théorique, expliquant chacun des styles, et une part pratique dans laquelle des interventions affectives leur sont suggérées.

La majorité de ces interventions ont été inspirées par les lectures effectuées durant la rédaction du cadre théorique de l'essai, lors d'un cours universitaire de 2^e cycle sur la relation d'attachement¹⁰ ainsi que par l'expérience personnelle et professionnelle de la chercheuse. Certaines d'entre elles ont été créées par des collaborateurs ou d'autres enseignants. Lorsque c'est le cas, une note informe du nom de l'auteur ou des auteurs.

Le livre contient donc les bases nécessaires à la création de relations sécurisantes entre les enseignants et leurs élèves en partant du style d'attachement des enseignants. Il n'est pas un guide, demandant des étapes précises à suivre, mais plutôt une ressource favorisant la réflexion et pouvant être utilisé selon les besoins de chacun des styles d'enseignants. De manière plus explicite, les sections qui suivent décrivent les trois grandes parties du livre.

1.1 Introduction

L'introduction comprend les principaux concepts de la théorie de l'attachement sur lesquels repose le reste du contenu du livre. Avant d'outiller pour intervenir en matière d'attachement, il semblait essentiel que les enseignants possèdent des connaissances sur les concepts impliqués dans l'attachement. Ceux-ci sont nombreux et souvent complexes. Afin d'aider les enseignants dans leur lecture, un triage et une vulgarisation ont été effectués. Les concepts clés sont séparés en six sections dans l'introduction. Ces sections sont réparties sous le principe de l'entonnoir, c'est-à-dire qu'elles débutent avec le concept le

¹⁰ La relation d'attachement en enseignement (APR845), automne 2010, Université de Sherbrooke, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Diplôme de deuxième cycle.

plus large duquel découlent les autres concepts sous-jacents. De manière plus spécifique, la première section nommée « Construis-moi un attachement » explique ce qu'est l'attachement et comment il se construit.

1.1.1 Construis-moi un attachement

Dans cette première partie de l'introduction, on explique au lecteur les bases de l'attachement. C'est dans cette section que l'enseignant apprend comment l'attachement se crée entre deux individus.

Afin de bien faire comprendre le fondement de l'attachement, on débute en expliquant au lecteur la manière dont se crée le premier attachement de l'être humain, celui du bébé envers sa figure d'attachement, généralement sa mère. Ensuite, le lecteur est amené à comprendre l'importance de cette personne dans le développement du cerveau de l'enfant. On y explique comment la façon dont le parent se comporte envers son enfant influence son attachement. Ainsi, le lecteur saisit dès le départ qu'en raison de la diversité des comportements parentaux auxquels les enfants sont soumis, tous ne se développent pas de la même façon.

Ceci est abordé dans le but de faire comprendre aux enseignants que leurs élèves et eux-mêmes n'ont pas tous été soumis aux mêmes conditions en matière d'attachement dans leur milieu familial et donc qu'ils ne se sont pas tous développés de la même manière. Alors, pour favoriser une prise de conscience sur les différences d'attachement qui résultent, le lecteur est amené vers une deuxième partie de l'introduction « Dis-moi comment tu t'attaches? ». Cette partie s'attarde à expliquer davantage les styles d'attachement.

1.1.2 Dis-moi comment tu t'attaches?

La deuxième partie de l'introduction concerne les quatre styles qui existent en matière d'attachement. L'intention de cette section est de faire connaître aux enseignants quels sont ces styles et comment ils se développent.

En premier lieu, on y aborde les deux grandes familles d'attachement (sécurisante et insécurisante) et les émotions rattachées à chacune d'elle. Puis, les sous-groupes de l'attachement insécurisant sont amenés. À ce stade, les lecteurs sont donc informés des quatre styles d'attachement qui existent chez les enfants : sécurisant, insécurisant évitant, insécurisant résistant ou ambivalent et insécurisant désorganisé.

Afin de joindre la théorie à la réalité des enseignants, cette section contient également un tableau qui énumère les comportements des enfants pour chacun des styles. Ce tableau nommé « Les comportements des élèves selon leur style d'attachement » est présenté à l'annexe K. Il est donc possible pour les enseignants de faire le rapprochement entre ce qu'ils lisent et ce qu'ils vivent avec leurs propres élèves.

De plus, dans cette partie, des pionniers de l'attachement tels que Bowlby et Ainsworth sont cités et leurs principaux apports sont mentionnés. Ainsi, il est possible pour les enseignants qui le désirent d'approfondir leurs connaissances sur ces auteurs.

En résumé, cette section explique comment le style d'attachement se développe par l'interaction avec la figure d'attachement et quels sont les comportements associés à chaque style. Enfin, on amène le lecteur à saisir que ces comportements ne sont pas éphémères et que les enfants les conservent en vieillissant. Les styles d'attachement demeurent généralement les mêmes que ceux des adultes qu'ils deviennent. Ceci fait le pont avec la troisième section de l'introduction « Tu deviendras qui tu es ».

1.1.3 Tu deviendras qui tu es

La section « Tu deviendras qui tu es » a comme objectif de faire le parallèle entre les styles d'attachement des enfants et ceux des adultes. Deux concepts clés y sont abordés. Celui de la correspondance entre les styles d'attachement et celui de la transmission intergénérationnelle.

D'abord, le concept de la correspondance entre les styles d'attachement est traité pour tenter de faire réaliser aux enseignants que leur manière de se comporter dans leurs relations d'attachement prend source au début de l'enfance. Aussi, il importe que les enseignants saisissent que leurs élèves possédant un style insécurisant ont de fortes chances de vieillir en conservant leur style, si rien n'est fait pour modifier cela. Le parallèle avec les quatre styles d'attachement des adultes (autonome, évitant, anxieux et désorganisé) y est donc abordé.

Conséquemment, un deuxième concept est ainsi amené : la transmission intergénérationnelle. Pour la première fois dans le livre, un rapprochement entre la figure d'attachement de l'enfant et le rôle de l'enseignant est fait. En effet, les comportements de l'enseignant influencent l'attachement de l'élève de la même façon que ceux du parent influencent son enfant. Dans cette section, la chercheuse souhaite donc sensibiliser les enseignants à l'importance de développer un attachement sécurisant avec leurs élèves.

Enfin l'importance de la relation entre l'enseignant et les élèves est mise de l'avant dans cette partie de l'introduction et les effets néfastes d'un attachement insécurisant sont abordés. Cette troisième partie se termine en suggérant des modalités de changement face aux styles d'attachement. La sensibilité et la réflexion sont abordées comme étant des prédateurs de réussite pour les enseignants désirant développer un attachement sécurisant avec leurs élèves peu importe leur style d'attachement. C'est donc sur ces deux concepts que repose la quatrième partie.

1.1.4 Sensible et réfléchi

La quatrième section, nommée « Sensible et réfléchi », fait référence aux deux principales aptitudes nécessaires pour favoriser les relations d'attachement sécurisantes entre un enseignant et les élèves. Cette partie démontre qu'en développant sa sensibilité et sa mentalisation, un enseignant peut remédier aux difficultés que son style d'attachement lui cause.

D'abord, on y explique que la sensibilité permet de détecter les signaux que l'élève envoie. L'enseignant parvenant à détecter les comportements de ce dernier parvient mieux à répondre à ses besoins ce qui favorise l'attachement. L'enseignant arrive davantage, en d'autres termes, à prendre soin de son élève de manière à combler son manque en acceptant que les comportements de ce dernier cachent souvent une forme de communication.

Puis, la mentalisation est expliquée. Il s'agit en fait de la capacité de l'enseignant à se mettre à la place de l'enfant; à interpréter ses comportements, aussi appelé la conscience réflexive. Le but est de faire prendre conscience à l'enseignant qu'il peut donner un sens aux agissements de l'élève plutôt que de simplement les voir comme des problèmes. Cette partie de l'introduction invite donc les adultes à mentaliser, à mettre des mots sur les émotions, les pensées et les agissements des élèves.

Dans cette section, il est également expliqué aux lecteurs que la sensibilité et la mentalisation sont innées, mais parfois inhibées par des difficultés affectives. Plus précisément, les adultes possédant des styles d'attachement insécurisant ont davantage de difficulté à mettre en œuvre ces aptitudes, car leurs mécanismes psychiques de défense les empêchent de les appliquer. Cependant, l'enseignant qui en prend conscience peut pallier ces difficultés pour développer sa sensibilité et sa mentalisation. Comment? En intervenant au niveau affectif envers ses élèves comme le font les enseignants au style sécurisant. Il en va de même pour les élèves ayant des barrières affectives. La capacité du cerveau à se

modifier permet à toutes les personnes ayant un style d'attachement insécurisant de changer leurs habitudes affectives.

Les deux dernières parties de l'introduction s'attardent donc à expliquer de manière plus explicite comment fonctionnent le cerveau et ce qu'est la neuroplasticité.

1.1.5 Cerveau

L'intention de cette partie de l'introduction est de familiariser le lecteur avec le fonctionnement du cerveau humain. Pour mieux comprendre comment les changements au niveau de l'attachement peuvent se faire, il importe que les enseignants comprennent quelles sont les composantes et les structures du cerveau qui entrent en jeu et la manière dont elles le font.

D'abord, la conception du cerveau dans la vie intra-utérine est brièvement abordée ainsi que sa maturation au cours de la vie humaine. Puis, les trois principales parties du cerveau sont expliquées : le néocortex, le cerveau limbique (aussi appelé le cerveau émotionnel) et le cerveau archaïque ou reptilien.

Ensuite, le lecteur est invité à approfondir ses connaissances sur le cerveau limbique, car il est le centre de l'attachement et de l'apprentissage. Une sous-section est donc consacrée à cette partie du cerveau. Les structures importantes du cerveau limbique sont définies afin de bien faire saisir comment fonctionnent les émotions et la manière dont se crée l'attachement.

Le cortex préfrontal est la première structure traitée, car bien qu'il ne soit pas situé dans le cerveau limbique, il y est directement rattaché. En effet, il est le lieu du contrôle des réponses émotionnelles. Face aux situations relationnelles, source de très nombreuses émotions, le cortex préfrontal nous aide à réfléchir. Il est le régulateur des émotions sans qui l'attachement ne pourrait être modifié (Gueguen, 2014).

Ensuite, l'amygdale, présente dans le cerveau limbique, est la deuxième structure décrite aux lecteurs. On leur explique qu'elle joue un rôle primordial dans les relations entre l'enfant et le monde qui l'entoure, car elle « fait partie des nombreux circuits neuronaux associés aux expériences émotionnelles et notamment à nos vécus de peur et d'attachement » (Gueguen, 2014, p. 106).

Enfin, l'hippocampe est la dernière structure du cerveau limbique incluse dans le livre. Elle joue un rôle important dans la mémoire à long terme et par le fait même permet à l'être humain de conserver des souvenirs de sa vie. Elle participe aussi à la mémorisation du contexte spatial, à la mémoire des lieux et à la mémoire émotionnelle donc aux apprentissages des élèves.

Enfin, les lecteurs sont amenés, à la fin de cette partie de l'introduction, à saisir qu'il est possible que l'enfant dont le développement du cerveau a été entravé par des difficultés affectives n'ait pas physiologiquement la capacité de gérer les émotions auxquelles il est confronté. Heureusement, grâce à la neuroplasticité du cerveau, un attachement sécurisant peut l'aider à contrecarrer ces difficultés en agissant progressivement comme les expériences fondatrices qu'il n'a pas reçues en bas âge et qui ont hypothéqué son cerveau.

1.1.6 Neuroplasticité du cerveau

La dernière partie de l'introduction, « La neuroplasticité du cerveau », conclut la théorie du livre sur une note positive. C'est une partie importante, car elle permet de laisser entrevoir aux enseignants les changements qu'ils peuvent produire en matière d'attachement dans leur vie et dans leur classe.

Dans cette partie, on y explique que le cerveau possède le potentiel de se corriger et de croître, communément appelé la neuroplasticité. Autrement dit, le cerveau détient la

capacité de défaire ou de réorganiser ses réseaux de neurones. Grâce à cette faculté, des expériences relationnelles sécurisantes, comme celle d'un enseignant avec un élève, peuvent avoir un effet positif sur l'enfant ou l'adulte et modifier son style d'attachement.

Comment créer un attachement sécurisant? Par des interventions affectives empreintes de constance, de cohérence et de prévisibilité. Grâce à ses interventions, un enseignant peut parvenir à construire ce lien, en partant de qui il est, c'est-à-dire en partant de son style d'attachement. Les interventions qui suivent dans les autres chapitres du livre favorisent donc le développement de la sensibilité et de la conscience réflexive. Avec ses aptitudes, les enseignants seront en mesure de construire plus facilement l'attachement qu'ils souhaitent avec leurs élèves.

1.2 Interventions affectives

Le deuxième chapitre du livre se nomme « Les interventions affectives ». Bien que très bref, il est pertinent pour le lecteur, car il définit clairement ce qu'est une intervention. En appliquant des interventions affectives dans sa classe, l'enseignant s'assure de construire une sécurité émotionnelle chez l'élève. Celui-ci, se sentant davantage en confiance avec l'adulte, est alors plus enclin à se construire un nouveau modèle d'attachement sécurisant.

Au fur et à mesure que les interventions affectives sont appliquées en classe, l'élève apprend que son enseignant est là pour lui, qu'il le respecte dans son expérience, qu'il comprend ce qu'il vit et qu'il est là pour l'aider. Bref, que son enseignant se préoccupe de son bien-être. Cela favorise chez l'enfant de l'attachement à l'égard de son enseignant.

Dans leur quotidien, les enseignants interviennent de nombreuses fois auprès de leurs élèves. Ces interventions se font souvent machinalement sans qu'ils y portent une attention particulière. Comment appliquer des interventions affectives en classe

dépendamment de leur style d'attachement et de l'élève ciblé? C'est ce que les trois chapitres suivants de l'ouvrage expliquent aux lecteurs.

1.3 Styles d'attachement des enseignants

Après le premier chapitre « Introduction » et le deuxième « Les interventions affectives », le livre se divise en trois autres chapitres : « L'enseignant sécurisant », « L'enseignant insécurisant évitant » et « L'enseignant insécurisant anxieux ».

C'est trois chapitres sont divisés selon les styles d'attachement des adultes que l'on peut retrouver dans la profession enseignante. Dans chacun d'eux, une structure identique se répète afin de faciliter la lecture de l'enseignant et pour l'aider à faire des liens et des comparaisons entre les trois styles. Le style de l'adulte désorganisé n'a pas été inclus, car il est très rare de retrouver ce type d'enseignant en milieu scolaire.

Au début, une description du style d'attachement est faite de manière globale pour expliquer comment se développe le modèle d'attachement, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Puis, les relations interpersonnelles sont abordées afin de démontrer au lecteur comment se comporte généralement chaque style d'enseignant dans ses relations autant personnelles que professionnelles. Enfin, des suggestions d'interventions affectives sont proposées en fonction du style d'attachement.

Étant donné qu'il existe une multitude d'interventions affectives, elles ont été répertoriées en trois catégories. Il s'agit de « La composante verbale », de « La composante non verbale » et de « La composante par affiliation » des interventions affectives des enseignants.

Dans chacune de ces composantes, des interventions affectives sont proposées à l'enseignant. Une explication de l'intervention est d'abord donnée. Parfois, un exemple concret vécu par la chercheuse ou le témoignage d'autres enseignantes sont ajoutés ce qui

permet au lecteur de mieux visualiser l'intervention affective à mettre en application. À d'autres moments, des images sont utilisées pour illustrer l'intervention dont il est question.

Enfin, chacun de ces trois chapitres se termine par un questionnaire et un résumé. Les questionnaires, nommés « Je fais le point! » présentés à l'annexe L, permettent au lecteur de vérifier par différents énoncés si le style d'attachement qu'il vient de lire lui ressemble en partie, en tout ou pas du tout. Ils servent à orienter l'enseignant. Tel que mentionné dans le chapitre précédent, une nuance mentionne aussi que ces tests ne sont pas obligatoires pour comprendre le livre et qu'ils ne sont pas présentés dans une optique de diagnostic, mais plutôt pour informer et favoriser la réflexion. Les résumés, quant à eux, sont présentés sous la forme d'un tableau récapitulatif (annexe M). Ils sont divisés en trois parties, selon les trois composantes des interventions affectives. Les enseignants peuvent donc les consulter pour se remémorer les interventions affectives qu'ils doivent prioriser pour favoriser le lien d'attachement entre eux et leurs élèves en fonction de leur propre style d'attachement.

Finalement, le livre se termine par une conclusion rappelant aux lecteurs que l'attachement est un processus évolutif. Les lecteurs ne doivent pas considérer leur style d'attachement comme un fait immuable et ils peuvent le modifier pour parvenir à créer des relations d'attachement sécurisantes et satisfaisantes dans leur vie professionnelle particulièrement.

Maintenant la présentation du livre achevée, il importe dans un second temps de vérifier la correspondance avec le cadre théorique élaboré au deuxième chapitre de cet essai ainsi qu'avec l'intention de départ. Celle-ci consistait à concevoir un ouvrage favorisant la création de relations d'attachement sécurisantes entre les enseignants du préscolaire et du primaire et leurs élèves tout en tenant compte de leur style d'attachement.

2. VÉRIFICATION DE LA CORRESPONDANCE AVEC LE CADRE THÉORIQUE

Le livre « Mon prof m’a attaché! » poursuit les objectifs de sensibiliser et d’outiller les enseignants du préscolaire et du primaire dans la création de relations d’attachement sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte de leur style d’attachement. À la suite du processus de création, l’ouvrage a été évalué par un groupe d’expertes. Il convient maintenant de s’assurer qu’il corresponde à la théorie sur laquelle il s’appuie. Pour mieux effectuer cette correspondance, chacun des styles d’attachement des enseignants abordé dans le livre et leurs liens avec la théorie de l’attachement seront explicités dans les sections suivantes.

2.1 Enseignant sécurisant

Selon Noël (2003), le processus d’attachement est caractérisé par la construction d’un lien émotif entre un enfant et un adulte. Ce lien dont il est question permet d’être liée de façon significative à une personne. L’enseignant sécurisant intervient auprès des élèves de manière à créer cette relation sécurisante. Dans le livre, des interventions affectives lui convenant sont présentées selon trois composantes : verbale, non verbale et par affiliation. La section suivante permet de faire un lien entre les interventions affectives verbales proposées à l’enseignant sécurisant et la théorie de l’attachement.

2.1.1 Composante verbale des interventions de l’enseignant sécurisant

Les interventions affectives peuvent varier d’un enseignant sécurisant à l’autre. Il n’est pas nécessaire que ce dernier les mette toutes en application sans exception pour être sécurisant. Il s’agit simplement de penser que celles énumérées, car il en existe certainement une multitude d’autres, conviennent, de par leur nature, à la personnalité affective des enseignants sécurisants. Ce qui prime dans ces interventions est la constance, la cohérence et la prévisibilité qui doivent toujours être présentes pour favoriser l’attachement des élèves. Concrètement, mettre en place des routines, des gestes simples et

des outils de gestion des émotions aide grandement la construction du lien d'attachement (Geddes, 2012).

Le tableau 6 sur les liens entre les interventions affectives verbales de l'enseignant sécurisant et la théorie de l'attachement résume les liens qui existent entre les interventions verbales de l'enseignant sécurisant et les concepts de la théorie de l'attachement.

Tableau 6

Liens entre les interventions affectives verbales de l'enseignant sécurisant et la théorie de l'attachement

Éléments du livre	Éléments de la théorie de l'attachement
-Répondre aux questions de l'élève et fournir une réponse adaptée à la gravité des questions tout en éliminant les jugements	-Vérifier le fondement des questions pouvant cacher une détresse psychologique (Bombèr, 2012)
-Utiliser des demandes claires et précises	-Différencier ses propos pour l'élève insécurisant (<i>Ibid.</i>)
-Être à l'écoute de l'élève sans tenter d'induire de réponses et respecter les silences	-Démontrer de la disponibilité et de l'ouverture et permettre à l'enfant de parler de lui et de son ressenti pour prendre le contrôle de ses émotions (Gueguen, 2014)
-Verbaliser les émotions vécues par l'élève	-Donner la permission à l'élève de vivre ses émotions et apaiser son cerveau limbique (Filliozat, 2009; Gueguen, 2014)
-Dire à l'élève « Je te vois et je t'entends, je sais que tu es là ».	-Satisfaire un besoin d'attention (Geddes, 2012)
-Chanter, raconter des histoires, rire, etc.	-Engendrer le sentiment de plaisir et de bien-être chez l'élève (Gueguen, 2014)
-Avertir le groupe en cas d'une absence	-Diminuer l'anxiété des élèves insécurisants (Geddes, 2012)

Les éléments présentés dans le tableau 6 sont explicités de manière plus exhaustive dans cette section.

Il est proposé aux adultes sécurisants d'utiliser la composante verbale des interventions affectives, en répondant d'abord et avant tout aux questions que les enfants

leur posent. Bien que cela semble évident et simple, ce n'est pas facile dans un contexte de groupe. Généralement, les enseignants sécurisants sont en mesure de fournir une réponse adaptée à la gravité des questions des élèves. Comme le mentionne Bombèr (2012), ils éliminent de leur langage les « Tu es trop petit pour comprendre » et les « Quand tu seras grand, tu comprendras ».

De plus, Bombèr (*Ibid.*) soulève que lorsque la question d'un enfant semble incongrue ou particulière les enseignants sécurisants tentent de vérifier pourquoi il pose la question. À un élève qui interroge pourquoi les adultes divorcent, il faut prendre le temps de vérifier si la question est posée parce que les parents de son ami se séparent ou parce qu'il a entendu une grosse dispute entre son papa et sa maman la vieille. De là l'importance de le questionner brièvement.

Les enseignants sécurisants doivent également tenter de différencier leur langage, c'est-à-dire « d'utiliser des phrases explicites qui ne présupposent pas une compréhension émotionnelle et sociale » (*Ibid.*, p. 60) de la part des élèves. Autrement dit, il est inutile de demander à un enfant d'être calme, si ce dernier ne connaît pas la signification de ces mots; s'il ne sait pas comment se comporter lorsqu'on lui fait cette demande. Bombèr (*Ibid.*) mentionne également qu'un enseignant sécurisant intervenant verbalement pour favoriser l'attachement s'assure que l'enfant sait ce qu'il veut dire quand il lui demande quelque chose. Il sera donc préférable de demander à l'élève de respirer lentement ou de tenir ses mains ensemble plutôt que de lui demander d'être calme ou gentil. Bref, une consigne que l'enfant sait comment appliquer concrètement.

Un autre aspect important de la composante verbale est d'être à l'écoute, comme le suggère aussi Gueguen (2014). Lors de sujets difficiles pour un élève, l'enseignant sécurisant ne doit pas tenter d'induire une réponse de sa part. Il doit plutôt démontrer à l'enfant qu'il est disponible pour parler avec lui et qu'il est en mesure de répondre à ses questions sans l'obliger à en discuter. En effet, « dès que les adultes changent d'attitude, modifient leur relation, ne crient plus sur l'enfant, l'écoutent » (*Ibid.*, p. 46), les difficultés

de l'élève disparaissent comme par magie. L'enseignant sécurisant évitera donc de faire de la pression et restera à l'affut pour le moment où il sera prêt. Écouter l'enfant lui permet de dire « je » et donc de reprendre le contrôle de sa vie, de revendiquer ses émotions, ses sentiments et ses pensées. Selon Filliozat (2009), cela peut sembler banal, mais est nécessaire pour créer une relation de confiance dans laquelle l'enfant peut s'épanouir en se sentant considéré par l'adulte.

De plus, il est suggéré à l'enseignant sécurisant de donner verbalement le droit aux élèves de vivre leurs émotions. Par exemple, en disant : « Tu as le droit d'avoir de la peine ou de la colère pour telle situation... ». Comme le mentionne Filliozat (2009), il faut donner la permission aux enfants de ressentir et d'exprimer leurs émotions. Cela les aide à apaiser leur cerveau limbique, plus particulièrement leur amygdale. L'amygdale joue un rôle primordial dans les relations entre l'enfant et le monde qui l'entoure, car elle « fait partie de nombreux circuits neuronaux associés aux expériences émotionnelles et notamment à nos vécus de peur et d'attachement » (Gueguen, 2014, p. 106).

En classe, quelques enfants ont un très grand besoin d'écoute. Il arrive que certains d'entre eux monopolisent la parole. Ce type d'élève a un énorme besoin d'attention, mais procède d'une mauvaise façon pour l'obtenir. Dans le contexte de la composante verbale, Geddes (2012) suggère qu'un enseignant sécurisant commence simplement par dire à voix haute à l'élève : « Je te vois et je t'entends. Je sais que tu es là. Ne t'inquiète pas, je suis là pour toi aussi ». En répétant cette phrase, aussi souvent que possible ou à chaque fois que l'élève coupe la parole, un changement peut s'instaurer tranquillement dans la tête de l'élève, car son besoin d'attention est alors satisfait. En effet, « faire des commentaires explicites à toute la classe peut être rassurant. Ils démontrent que l'enseignant est conscient de l'élève et pense à lui » (*Ibid.* p. 93).

En ce qui a trait à l'aspect plus ludique de la communication verbale (chanter, raconter des histoires, rire, etc.), les interventions affectives posées par les enseignants sécurisants ont beaucoup de puissance (Noël, 2003). Ils essaient de toucher l'imaginaire des

élèves par celles-ci. Par exemple, en début d'année scolaire, un enseignant qui désire construire un lien d'attachement avec son groupe, peut donner à ses élèves un devoir original comme celui de penser à lui deux fois durant la fin de semaine. Un autre exemple, est de chanter une courte chanson d'accueil à chaque routine du matin, de créer un code secret pour le groupe ou encore de trouver un surnom rigolo aux enfants (utiliser des mots qui riment avec leur prénom, ou changer la fin des prénoms par un son différent, etc.). Il peut aussi être intéressant de mettre à l'horaire de la semaine, une courte période pendant laquelle l'enseignant, au début, et les élèves par la suite, raconte des blagues devant la classe. Tous ces petits jeux à l'oral favorisent le plaisir.

Le plaisir et l'humour sont de puissants véhicules d'attachement comme le mentionne Gueguen (2014). L'humour doit cependant être utilisé avec précaution. Il ne faut pas tomber dans le sarcasme qui cause au contraire des effets très néfastes. Rire est un phénomène similaire à celui du bébé qui éprouve du bien-être à se faire câliner par sa mère. Dans le plaisir, l'élève sécrète de l'ocytocine, comme le mentionne Gueguen (*Ibid.*). Cela engendre un sentiment de bonheur et ainsi il est plus enclin à s'attacher à son enseignant.

Enfin, on propose à l'enseignant sécurisant de prendre le temps d'avertir verbalement le groupe en cas d'une absence connue. Cela aide grandement à diminuer l'anxiété des élèves insécurisants, car la séparation et l'inconnu sont dommageables pour une relation d'attachement. Les élèves insécurisants voient l'enseignant comme la personne d'attachement spécifique qui « représente une base de sécurité dans le monde souvent perturbant et exigeant de l'école » (Geddes, 2012, p. 51). Il est donc important pour eux d'annoncer les séparations pour faciliter les transitions et réduire leur anxiété.

Dans le livre « Mon prof m'a attaché! », on retrouve également des interventions affectives classées sous la composante non verbale. La section suivante permet de faire un lien entre les interventions affectives non verbales proposées aux enseignants sécurisants et la théorie de l'attachement.

2.1.2 Composante non verbale des interventions de l'enseignant sécurisant

Il est possible pour les enseignants d'intervenir auprès des élèves de manière non verbale tout en favorisant l'attachement et en respectant leur style d'attachement. Le tableau 7 résume les liens qui existent entre des interventions non verbales suggérées aux enseignants sécurisants dans le livre et les concepts de la théorie de l'attachement.

Tableau 7

Liens entre les interventions affectives non verbales de l'enseignant sécurisant et la théorie de l'attachement

Éléments du livre	Éléments de la théorie de l'attachement
-Interpréter les comportements dérangeants de l'élève comme une forme de communication	-Partir du vécu émotionnel de l'élève pour mieux intervenir (Bombèr, 2012)
-Porter attention aux comportements non verbaux et mentaliser ce qui se passe dans le corps de l'élève	-Permettre à l'élève de faire des associations entre ses perceptions et leurs significations (<i>Ibid.</i> ; Geddes, 2012)
-Regarder l'élève, lui faire un clin d'œil et lui sourire	-Créer un sentiment de complicité entre l'enseignant et l'élève (Noël, 2003)
-Favoriser les activités impliquant le sens du toucher de manière graduée et avec pudeur	-Construire une intimité entre l'enseignant et l'élève et engendrer un sentiment de plaisir et de bien-être (<i>Ibid.</i>)
-Initier le contact physique en touchant une partie neutre du corps de l'enfant par exemple son coude	-Éviter le malaise ou l'anxiété d'être touché chez l'élève insécurisant (Filliozat, 2009)

Les éléments présentés dans le tableau 7 sont expliqués de manière plus détaillée dans la suite de cette section.

La composante non verbale de la communication entre un enseignant sécurisant et un élève sous-tend le décodage de comportements qui révèle fort souvent un message que plusieurs adultes possédant un attachement insécurisant comprennent difficilement, comme l'explique Bombèr (2012). Les enseignants sécurisants tentent régulièrement d'interpréter les faits et les gestes de leurs élèves. En effet, deviner le comportement comme une forme

de communication les aide à différencier leur façon d'entrer en relation avec les élèves. Cette interprétation signifie qu'ils partent de là où les enfants sont sur le plan émotionnel plutôt que d'attendre qu'ils s'adaptent. L'enfant au style insécurisant a connu de grandes difficultés affectives dans son passé. Il a « besoin d'apprendre ce qui se passe dans son corps quand il commence à devenir évitant ou anxieux pour pouvoir déchiffrer ses sensations et leur signification » (Bombèr, 2012, p. 174). La communication non verbale est souvent présente parce que l'enfant n'a pas accès au langage émotionnel pour s'exprimer. Il ne l'a pas appris, mais une relation sécurisante avec son enseignant peut devenir sa porte d'entrée et de bons exemples verbaux et non verbaux peuvent également lui servir de modèle.

Concrètement, Bombèr (2012) suggère aux enseignants de faire attention aux comportements non verbaux suivants :

- L'enfant recule ou saute.
- Son corps devient de plus en plus tendu/raide/mou.
- Il a l'air surpris, il semble « ailleurs » ou dans la lune.
- Il se balance ou il est agité.
- Il joue avec ses doigts ou avec des objets qu'il ramasse.
- Il a les larmes aux yeux.

Lorsque ceux-ci se produisent, l'enseignant sécurisant doit mettre des mots dans la bouche de l'enfant, mentaliser, ce qui se passe dans sa tête. C'est ainsi que l'enfant fera l'association entre ses perceptions et leurs significations. Par exemple juste avant une évaluation, un enseignant sécurisant voyant un des élèves nerveux peut lui dire : « Je vois que tu te ronges les ongles. Tu es stressé parce que nous avons une dictée ce matin. Nous avons révisé tes mots de vocabulaire hier. Tout va bien aller, ne t'inquiète pas. Je suis là pour t'aider ». Dans cette situation, l'enseignant sécurisant interprète le langage non verbal de l'élève et le traduit en mots. Il doit démontrer de la confiance en les capacités de l'enfant lorsqu'il fait une telle affirmation. Idéalement, ce type d'intervention se fait individuellement et non devant toute la classe pour protéger la vulnérabilité de l'élève en

question. Cette manière de percevoir la communication non verbale aide aussi l'enseignant. Comme le mentionne Geddes (2012), lorsqu'un adulte s'efforce de donner du sens aux comportements anormaux ou dérangeants de l'élève, il se protège également. Il se protège de l'épuisement ou de la démoralisation, en plus de renforcer la capacité de l'élève à réfléchir et à apprendre.

Il existe de nombreuses situations pouvant déclencher des comportements non verbaux anormaux ou inquiétants en classe : un changement d'horaire, une difficulté à exécuter une tâche, une atmosphère tendue, une visite surprise, un sujet émotif soulevé, un conflit entre deux élèves, etc. Les enseignants doivent tenter de déceler ceux-ci, de les désamorcer et de les utiliser afin de développer l'affectivité des élèves en leur apprenant à les gérer.

Du point de vue des enseignants sécurisants, les interventions affectives qui se réalisent au moyen de la communication non verbale regorgent de possibilités. Selon Noël (2003), certaines sont très simples et automatisées telles que regarder l'enfant, lui faire un clin d'œil, se pencher à sa hauteur, lui faire un sourire, etc. Également, d'autres activités impliquant le sens du toucher (les chatouilles, les massages, les caresses et les baisers) contribuent au développement de la relation entre l'enseignant et l'élève. Il faut cependant faire attention que les gestes demeurent pédagogiques et les initier graduellement dans la relation. Faire un câlin à un élève lors de la première journée d'école est moins approprié qu'à la dernière.

De plus, comme le mentionne Filliozat (2009), les enfants insécurisants éprouvent souvent un malaise à se faire toucher. Il vaudrait mieux toujours commencer par demander la permission à l'élève pour le toucher. Effectivement, « toucher le bras de quelqu'un en lui faisant la demande augmente les chances d'obtenir son accord » (*Ibid.*, p. 57). Il est suggéré de toucher une partie du corps de l'enfant non susceptible de l'angoisser, par exemple son coude. Dépendamment de la réaction engendrée, l'enseignant sera en mesure d'observer si la poursuite des contacts physique est souhaitable ou non.

Contrairement aux interventions affectives verbales, les non verbales peuvent sembler rapides et faciles à utiliser. Cependant, il ne faut pas sous-estimer l'influence de ces interventions même si elles paraissent simples. En réalité, celles-ci sont exigeantes parce qu'il faut les appliquer dans l'intention de créer une relation (Noël, 2003). Autrement dit, il faut les poser avec chaleur, régularité, congruence et d'une façon appropriée à chaque enfant. Il est suggéré aux enseignants sécurisants de ne pas seulement faire ces interventions de manière mécanique, mais de démontrer à travers celles-ci que l'élève est important à leurs yeux.

Pour terminer avec le style d'attachement de l'enseignant sécurisant, la section suivante fait les liens entre les interventions affectives par affiliation qui leur sont suggérées dans le livre et la théorie de l'attachement.

2.1.3 Composante par affiliation des interventions de l'enseignant sécurisant

Les interventions affectives des enseignants sécurisants qui se réalisent au moyen de l'affiliation sous-tendent une communication verbale ou non verbale qui n'implique pas directement les élèves. Un enseignant sécurisant peut créer un attachement avec un élève en s'affiliant avec une personne significative pour l'enfant. Par exemple, son parent. Il s'agit de construire un double pont en passant par un intermédiaire pour se rendre à l'élève.

Pour les enseignants sécurisants, une façon simple d'intervenir affectivement par affiliation consiste tout simplement à entretenir une bonne communication avec le parent de l'élève et à l'impliquer dans les apprentissages de son enfant comme le mentionne Geddes (2012). Par exemple, en téléphonant à la maison, en discutant avec le parent lorsqu'il est présent à l'école et en l'invitant à participer à la vie de classe. Idéalement, l'élève doit voir ou entendre son parent communiquer avec son enseignant. Lorsque l'élève assiste à cela, une réaction se produit dans son cerveau émotionnel. L'enfant qui aime son parent se dit que si ce dernier communique avec cet inconnu régulièrement il peut lui aussi le faire sans

danger. En effet, « entrer en relation de façon amicale avec un adulte auquel l'enfant est attaché, en l'occurrence ses parents, constitue un élément essentiel » (Neufeld, 2008, dans Laflamme, 2014, p. 176) pour qu'il s'attache à l'enseignant.

Les interventions affectives qui se réalisent au moyen de l'affiliation peuvent également se réaliser autrement que par une tierce personne. En utilisant la tâche ou le jeu comme moyen d'approcher l'élève, Geddes (2012) affirme qu'un enseignant sécurisant peut intervenir sur lui, car l'aptitude à s'intéresser aux objets extérieurs avec curiosité et créativité est à la base de la capacité à s'engager dans des apprentissages ou dans une relation. L'engagement que l'élève fournit en jouant peut se faire au moyen de jeux avec des objets ou des matériaux (blocs de construction, figurines, origami, etc.) ou avec un travail dont l'objectif est inconnu (résolution de problèmes, échecs, Monopoly, etc.). Ce dernier est intéressant, car il amène l'élève à tolérer la frustration et l'incertitude de ne pas savoir jusqu'au moment de la compréhension.

En contexte de classe, il n'est pas toujours évident pour un enseignant de trouver le temps de jouer avec ses élèves. L'enseignant sécurisant utilise des moments propices comme la récréation ou les périodes de récompense pour le faire. Il est aussi possible d'enseigner en utilisant des jeux. Bref, le jeu peut devenir un outil pour susciter l'attachement.

Les liens entre le style d'attachement de l'enseignant sécurisant et la théorie de l'attachement ont été faits. L'analyse des interventions affectives de ce dernier a démontré qu'elles reposaient sur des concepts clés propres à l'attachement. Il est important de rappeler qu'un des objectifs poursuivis par la conception du livre est d'outiller les enseignants pour favoriser l'attachement entre eux et les élèves tout en tenant compte de leur style d'attachement. Considérant que le deuxième style d'enseignant abordé est celui de l'enseignant ayant un attachement insécurisant évitant, la prochaine partie s'attarde donc à faire les liens entre celui-ci et la théorie de l'attachement.

2.2 Enseignant insécurisant évitant

Plusieurs interventions que les enseignants au style évitant font dans leur classe favorisent l'attachement des élèves à leur égard. Comme pour l'enseignant sécurisant, les bons comportements, qui peuvent varier d'un enseignant au style évitant à l'autre, nécessitent simplement de la cohérence, de la prévisibilité et de la constance pour permettre à un élève de s'attacher. Certaines habitudes peuvent cependant être moins favorables à l'attachement. Dans le livre « Mon prof m'a attaché! », des pistes sont suggérées pour aider les enseignants ayant un style insécurisant évitant à différencier les bonnes interventions de celles moins favorables à l'attachement. Elles sont réparties selon les trois composantes des interventions affectives : la composante verbale, la composante non verbale et la composante par affiliation. La prochaine section s'attarde donc à démontrer les liens entre les interventions verbales proposées aux enseignants de style insécurisant évitant et la théorie de l'attachement.

2.2.1 Composante verbale des interventions de l'enseignant insécurisant évitant

Selon Noël (2003), les interventions affectives qui se réalisent au moyen de la communication verbale sous-tendent plusieurs activités telles que parler à l'élève, l'écouter, chanter avec lui, lui raconter des histoires, répondre à ses questions et même rire et dire des blagues. Malgré le fait que les enseignants interviennent souvent verbalement au cours d'une journée et qu'ils parlent beaucoup, ce qui est dit ne sert pas toujours à susciter l'attachement des élèves et parfois l'impact des mots choisis peut aller à l'encontre de cette intention. Autrement dit, il ne suffit pas de parler pour qu'une intervention affective verbale soit efficace.

Comme cela a été mentionné dans le chapitre concernant les interventions des enseignants au style sécurisant, pour bien utiliser la composante verbale des interventions affectives, les enseignants doivent avant tout répondre aux questions que les enfants posent. Ce n'est pas une chose facile dans un contexte de groupe et encore moins lorsqu'on est un

enseignant possédant un style évitant. Effectivement, la composante verbale des interventions est généralement moins utilisée par ce style d'enseignant, car elle engendre une forme de communication formelle avec laquelle l'adulte évitant est moins à l'aise. Comme le mentionne Geddes (2012), « l'expression verbale est souvent inhibée, c'est peut-être un reflet de l'anxiété non reconnue et non contenue » (p. 77). Malgré cela, certaines interventions affectives verbales peuvent rejoindre le style des enseignants insécurisants évitants. Le tableau 8 résume les liens qui existent entre les interventions verbales suggérées à ce style d'enseignant et les concepts de la théorie de l'attachement.

Tableau 8

Liens entre les interventions affectives verbales de l'enseignant insécurisant évitant et la théorie de l'attachement

Éléments du livre	Éléments de la théorie de l'attachement
-Éviter d'ignorer l'élève qui pose la même question à répétition, mais tenter de le rassurer	-Aider l'élève à assimiler l'information et à apaiser son cerveau limbique (Gueguen, 2014)
-Prohiber la distance physique (exemple : sortir un élève de classe)	-Éviter le sentiment de rejet chez l'élève et lui donner l'attention dont il a besoin (Geddes, 2012)
-Utiliser la technique de la porte (faire venir l'élève à l'extérieur de la classe, de l'autre côté de la porte, pour lui dire que son besoin d'attention a été compris, mais qu'il l'a transmis de manière inappropriée et qu'il doit s'arrêter sinon il y aura une conséquence)	-Aider l'élève à reprendre le contrôle de ses émotions et l'amener à développer sa conscience réflexive grâce à l'accordage empathique (<i>Ibid.</i>)
-Lors d'un comportement dérangeant, tenter de mentaliser pour l'enfant, c'est-à-dire de s'adresser à son cerveau émotionnel en parlant pour lui	-Donner la permission à l'élève de vivre ses émotions et apaiser son cerveau limbique (Geddes, 2012; Gueguen, 2014)
-S'interdire toute forme d'humiliation ou de jugement de valeur sur l'élève	-Éviter le sentiment de rejet et l'anxiété chez l'élève (Boutet et Robillard, 2010b)
-Traiter l'élève en crise avec empathie	-Démontrer sa présence à l'élève et le rassurer (Geddes, 2012)

Les éléments présentés dans le tableau 8 sont expliqués plus exhaustivement dans la suite de cette section.

Une des premières propositions d'intervention affective faite aux enseignants ayant un style d'attachement insécurisant évitant concerne une situation que la plupart d'eux ont déjà eu l'occasion d'expérimenter : les questions récurrentes des enfants. Un élève qui coupe la parole aux autres ou qui pose à répétition une même question à son enseignant peut devenir irritant. L'envie est parfois forte d'ignorer l'élève qui pose pour la dixième fois la même question. C'est souvent, la tactique que les enseignants au style insécurisant évitant utilisent pour gérer un tel cas. Cependant, comme le mentionne Gueguen (2014), considérant le style d'attachement insécurisant de plusieurs enfants, il est nécessaire de répéter pour les aider à assimiler l'information même si cela est parfois laborieux. De plus, la répétition permet à l'élève anxieux d'apaiser son cerveau limbique. La même réponse devient rassurante pour l'enfant qui est alors libre de poursuivre ses apprentissages plutôt que de se questionner sur des possibilités. Autrement, selon Gueguen (2014), le problème perdurera dans le temps et l'ignorer pourrait même l'accentuer.

La distance physique, qui peut parfois être une solution pour certains enseignants au style insécurisant évitant lorsqu'ils se sentent au bord de la colère, peut également engendrer une accentuation du comportement. Geddes (2012) signale que l'enfant, se sentant rejeté par son enseignant, aura tendance à accentuer ses signaux (couper davantage la parole aux autres, chercher le dialogue à des moments inappropriés, intervenir sur n'importe quel sujet et à n'importe quel moment, etc.). Pour l'enfant il s'agit d'« une dépendance anxieuse et un besoin de contrôler l'adulte proche dont il n'a pas connu la présence fiable » (*Ibid.* p. 93). Mettre l'élève à l'extérieur de la classe n'est pas bénéfique à moyen et à long terme. Cette intervention utilisée isolément peut s'avérer efficace, mais pas si elle est répétée toutes les semaines ou pire tous les jours. Il faut donc s'armer de patience et démontrer à l'élève qu'on l'entend et qu'on le voit tout en faisant respecter les règles de la classe. Concrètement, il est possible de lui dire : « Je te vois et je t'entends ». Cela rassurera émotionnellement l'élève.

La technique de la porte peut s'avérer très utile dans une situation où un élève enfreint une règle malgré les avertissements comme couper la parole aux autres. Celle-ci

consiste tout simplement à faire venir l'élève à l'extérieur de la classe, de l'autre côté de la porte, pour lui dire que son besoin d'attention a été compris, mais qu'il l'a transmis de manière inappropriée et qu'il doit s'arrêter sinon il y aura une conséquence. Le corridor devient un lieu d'échange entre l'enseignant et l'élève où l'enfant reçoit l'attention dont il a besoin tout en se recentrant sur lui-même pour faire la prise de conscience nécessaire à la poursuite d'un travail efficace et respectueux. Pour éviter que le reste du groupe se désorganise durant la ou les minutes que dure cette intervention affective, il faut s'assurer de mettre les autres élèves au travail et de garder la porte de la classe entrouverte. Idéalement, laisser un bras ou une jambe dans l'embrasure de la porte permet aux autres enfants de percevoir la présence de leur enseignant et de ne pas se désorganiser. Cette technique peut également être utilisée avec un groupe d'élèves, par exemple pour régler un conflit au retour d'une récréation ou pour discuter avec les enfants qui n'ont pas fait leur devoir sans que toute la classe soit témoin de la situation qui ne les concerne pas. Généralement, les élèves apprécient et respectent l'enseignant de ne pas se faire réprimander devant leurs pairs. De plus, comme le mentionne Geddes (2012), cela « peut aider l'élève à ressentir qu'on pense à lui et qu'il est gardé à l'esprit. Ceci imite l'accordage empathique, qui a pu être absent dans la petite enfance » (p. 77). Il s'agit d'une intervention affective très gagnante pour créer un lien d'attachement.

Lorsque la patience commence à s'essouffler, l'enseignant au style d'attachement insécurisant évitant aux prises avec un comportement dérangeant peut également tenter de mentaliser pour l'enfant, c'est-à-dire de s'adresser à son cerveau émotionnel en parlant pour lui comme cela a été mentionné précédemment. Il s'agit d'un moment où l'enseignant doit garder son calme et où il « doit continuer à penser, ne pas réagir et communiquer une certaine compréhension » (*Ibid.*, p. 108). Par exemple, si un élève demande à répétition à quel moment la fin de journée arrivera, l'enseignant répond, à l'aide du tableau indiquant l'horaire de la journée, que la fin des classes sera après la routine du sac à dos. Si l'enfant redemande cette information à répétition, un enseignant qui mentalise pourrait répondre : « Tu as hâte à la fin de la journée, n'est-ce pas? Je comprends que tu aies envie de retrouver ta maison. Moi aussi, j'ai hâte de retourner chez moi, mais il faut attendre

après la routine du sac à dos. Ce ne sera plus très long ». En fait, adopter une attitude empathique et affectueuse « permet d'entrer dans une véritable relation avec l'enfant. L'adulte alors le connaît et le comprend mieux, ce qui facilite et apaise » (Gueguen, 2014, p. 49) le cerveau de l'élève.

Surtout, il faut éviter de tomber dans l'humiliation ou de porter un jugement de valeur sur l'élève. Les phrases du type : « Coudonc, tu n'aimes vraiment pas ça l'école toi ! » ou « Tu demandes quand sera l'heure du départ depuis le début de la journée parce que tu trouves ça plate être ici » sont à proscrire. Comme le mentionnent Boutet et Robillard (2010*b*), l'humiliation est très dommageable pour la relation d'attachement, car l'enfant associera le sentiment de rejet à la personne qui engendre cette réaction. À long terme, cela peut aussi créer de l'anxiété chez l'élève et le reste du groupe.

De même, selon Geddes (2012), les élèves en crise qui verbalisent mal leurs émotions doivent être traités avec empathie. L'ignorance n'est pas bénéfique. La distanciation émotionnelle peut être utile pour éviter de se laisser emporter et pour agir avec calme. Cependant, si l'enseignant au style insécurisant évitant s'arrête là, sans compatir et effectuer un retour, il est à parier que la situation se reproduira. Ce dernier doit tenter dans son quotidien d'interpréter les comportements verbaux et non verbaux de ses élèves en se demandant ce qui se cache sous ceux-ci et intervenir sur le contenu plutôt que sur le contenant.

Dans le livre « Mon prof m'a attaché ! », des suggestions d'interventions affectives classées sous la composante non verbale sont également proposées aux enseignants ayant un style d'attachement insécurisant évitant. La section suivante permet de faire un lien entre les interventions affectives non verbales de ce style d'enseignant et la théorie de l'attachement.

2.2.2 Composante non verbale des interventions de l'enseignant insécurisant évitant

Cette composante est généralement facile à utiliser par les enseignants au style insécurisant évitant pour susciter l'attachement de leurs élèves. En effet, privilégier l'action plutôt que la parole les rejoint dans leur façon de se comporter. Selon leur mode de pensée, cette façon d'intervenir, les protège émotionnellement davantage des risques de malentendus et leur permet de s'impliquer sans risquer de paraître froid ou distant comme cela peut être le cas lors d'échanges verbaux. Sans dénigrer les autres composantes des interventions affectives, on propose dans le livre aux enseignants ayant un style insécurisant évitant de commencer par instaurer des interventions non verbales en classe pour ensuite continuer avec les deux autres composantes. Le tableau 9 résume les liens existants entre les interventions affectives non verbales proposées et la théorie de l'attachement.

Tableau 9

Liens entre les interventions affectives non verbales de l'enseignant insécurisant évitant et la théorie de l'attachement

Éléments du livre	Éléments de la théorie de l'attachement
-Se placer à l'entrée de la classe ou de l'école pour accueillir les élèves le matin	-Reconnaître l'élève, l'accueillir et lui manifester de l'estime (Filliozat, 2009)
-Faire des contacts visuels fréquents et sourire	-Démontrer la qualité de la présence à l'élève (<i>Ibid.</i>)
-Remettre une petite photo de soi ou un message à ses élèves pour qu'ils l'apportent à la maison.	-Créer un point d'ancrage entre la maison et l'école (Neufeld, 2008, dans Laflamme, 2014)
-Faire tenir un objet à l'élève qui a tendance à tomber dans la lune ou qui dérange le groupe.	-Renforcer le sentiment d'importance de l'élève et l'aider à canaliser son attention (Geddes, 2012)

Les éléments présentés dans le tableau 9 sont expliqués plus exhaustivement dans la suite de cette section.

En classe, de nombreuses interventions non verbales peuvent être utilisées pour favoriser l'attachement. Par exemple, se placer à l'entrée de la classe ou de l'école pour accueillir les élèves le matin est une forme d'intervention affective non verbale simple, mais rassurante pour les élèves. Être « présent à l'autre fait toute la différence. C'est voir l'autre, le reconnaître, l'accueillir, lui manifester de l'estime – je vous estime suffisamment pour m'adresser à vous – lui donner une place dans notre paysage » (Filliozat, 2009, p. 17).

Le contact visuel est aussi d'une grande importance, comme le mentionne Filliozat (*Ibid.*). Il est « le tout premier contact. Préliminaire au contact verbal » (*Ibid.*, p. 37). Tout comme le regard, le sourire aussi importe. Il fait du bien et est indispensable pour démontrer à l'élève la qualité de la présence de l'enseignant. Celui-ci ne doit donc pas sous-estimer l'importance de regarder directement dans les yeux ses élèves lorsqu'il les accueille et de le faire en souriant.

En début d'année scolaire, lorsque les enseignants doivent travailler très fort à la construction du lien entre eux et leurs élèves, il existe également des interventions affectives non verbales simples à utiliser. Par exemple, un enseignant ayant un style insécurisant évitant peut remettre une petite photo de lui à ses élèves pour qu'ils l'apportent à la maison. Ainsi, les élèves ont un point d'ancrage à porter de la main pour se rappeler leur enseignant, car « en s'accrochant à ce que nous lui donnons, il s'accroche à nous » (Neufeld, 2008, dans Laflamme, 2014, p. 171). De même, écrire des petits mots qu'on dépose sur les pupitres des élèves à la rentrée ou lors des différentes fêtes de l'année (Noël, St-Valentin, etc.) est une intervention non verbale très efficace pour susciter l'attachement.

Une autre intervention affective suggérée dans le livre pour les enseignants ayant un style insécurisant évitant s'applique pour un élève qui a tendance à tomber dans la lune ou à perdre sa concentration. Il s'agit d'utiliser un « objet transitionnel qui peut prendre la place de l'enseignant pendant de courtes périodes » (Geddes, 2012, p. 93). Par exemple, en faisant tenir à l'élève un crayon, une craie ou un objet appartenant à l'enseignant. L'adulte

recadre de cette façon l'anxiété de l'élève et cela lui donne l'impression d'être important et reconnu par sa figure d'attachement.

Bref, plusieurs interventions affectives non verbales convenant à l'enseignant au style insécurisant évitant ont été mises en lien avec la théorie de l'attachement. La section suivante, quant à elle, fait les liens entre les interventions affectives par affiliation qui leur sont suggérées dans le livre et la théorie de l'attachement.

2.2.3 Composante par affiliation des interventions de l'enseignant insécurisant évitant

Les interventions affectives des enseignants qui se réalisent au moyen de l'affiliation sous-tendent une communication verbale ou non verbale qui n'implique pas directement les élèves, mais qui passe par une tierce personne ou un objet comme cela a été expliqué précédemment. Lorsqu'on pense par exemple à l'affiliation par le biais des parents des élèves, il existe plusieurs façons d'intervenir directement ou indirectement sur ceux-ci. Le but est de susciter l'attachement des parents et des élèves envers le milieu scolaire et ainsi renforcer le sentiment d'appartenance à l'école pour solidifier les liens qu'ils y entretiennent.

L'enseignant sollicite l'aide des parents pour favoriser le développement de la relation d'attachement avec ses élèves. En ayant une relation positive avec les parents, l'enseignant augmente les chances que ceux-ci agissent comme des entremetteurs et facilitent ainsi la connexion entre leur enfant et lui-même (Laflamme, 2014, p. 176).

Dans le livre « Mon prof m'a attaché! », on suggère aux enseignants de style insécurisant évitant de petites activités à mettre en place pour y parvenir. Celles-ci sont présentées à l'annexe C (Guide d'interventions pour favoriser et maintenir la relation d'attachement entre la famille et l'école). Les dix premières capsules s'adressent aux enseignants ayant un style insécurisant évitant, car elles se réalisent de manière indirecte avec les parents. Pour ce style d'enseignant qui est autonome et indépendant, cette composante peut se travailler de façon très efficace sans le bousculer (Geddes, 2012). En effet, des stratégies impliquant un objet ou une communication non verbale conviennent bien aux enseignants ayant un

style insécurisant évitant parce que celui-ci « opère comme une barrière de sécurité émotionnelle » (Geddes, 2012, p. 74).

Bref, grâce aux sections précédentes, il est possible de constater que le contenu du livre, pour les enseignants possédant un style insécurisant évitant, a été conçu en tenant compte des concepts relatifs à la théorie de l'attachement. Considérant que le dernier style d'enseignant abordé dans le livre est celui insécurisant anxieux, la dernière section s'attarde donc à faire les liens entre celui-ci et la théorie de l'attachement.

2.3 Enseignant insécurisant anxieux

Tout comme les deux autres styles d'attachement, les enseignants ayant développé un style insécurisant anxieux réalisent déjà des interventions affectives dans leur classe qui les aide à créer de l'attachement entre eux et leurs élèves. Cependant, selon Miljkovitch (2001) la crainte de mal agir et l'anxiété qui les habitent depuis leur enfance, les incitent souvent à produire des réponses instables par rapport aux besoins de leurs élèves. Tantôt, ils sont en fusion avec eux et l'instant d'après ils ignorent leurs demandes. Ils ont un sens des responsabilités différent des autres styles d'enseignants dû au manque de maturité affective qu'engendre leur modèle d'attachement. Malgré leur grande démonstrabilité émotionnelle, les enseignants au style insécurisant anxieux ont tendance à se tourner vers leurs élèves pour obtenir du réconfort, plutôt que pour en donner. Le livre créé dans le cadre de cette recherche a donc comme objectifs de les sensibiliser à leur habitude d'attachement et de les outiller pour mieux favoriser des relations sécurisantes dans leur vie professionnelle.

Concrètement, voici des interventions affectives qui concordent avec l'enseignant au style anxieux et que celui-ci peut adopter dans son quotidien pour optimiser ses chances de créer un attachement sain et durable avec son groupe. La composante verbale de ces interventions est d'abord présentée dans le but de faire le parallèle entre les interventions proposées dans celle-ci et la théorie de l'attachement.

2.3.1 Composante verbale des interventions de l'enseignant insécurisant anxieux

En raison des aspects qui caractérisent le style d'attachement des enseignants au style insécurisant anxieux et qui ont été expliqués dans le deuxième chapitre de cet essai, les interventions qui se trouvent dans cette composante devraient bien convenir à ce type d'enseignant. Il est rappelé dans le livre que ce qui importe pour favoriser leur réussite est la constance, la cohérence et la prévisibilité avec laquelle les interventions affectives sont mises en place. Autrement dit, il ne faut pas penser qu'un élève s'attachera spontanément à son enseignant après une seule intervention. La patience et la répétition régulière sont nécessaires pour obtenir un résultat positif. La composante verbale des interventions affectives est probablement celle avec laquelle les enseignants ayant un style insécurisant anxieux sont le plus à l'aise. En effet, contrairement aux enseignants possédant un style insécurisant évitant, la communication verbale est une de leur composante privilégiée. Les adultes anxieux sont généralement démonstratifs et ils aiment verbaliser leurs pensées, leurs états d'âme et leurs émotions comme le mentionne Miljkovitch (2001). Le tableau 10 résume les interventions affectives verbales qui sont suggérées dans le livre pour les enseignants possédant un style d'attachement insécurisant anxieux et leur lien avec la théorie de l'attachement.

Tableau 10

Liens entre les interventions affectives verbales de l'enseignant insécurisant anxieux et la théorie de l'attachement

Éléments du livre	Éléments de la théorie de l'attachement
-Porter attention au choix des mots utilisés	-Bien exprimer son intention sans laisser ses émotions dicter ses propos (Geddes, 2012)
-Faire attention au ton de la voix; un ton agressif est inutile	-Éviter que l'élève ressente de la colère ou de l'énervement (Gueguen, 2014)
-Faire des rencontres silencieuses	-Induire la réflexion chez l'élève et éviter de mettre les mots dans la bouche de celui-ci (Miljkovitch, 2001)
-Utiliser des phrases d'accueil, de départ et de séparation quotidiennement et au besoin	-Accorder de l'importance à l'élève (Filliozat, 2009; Laflamme, 2014)

Les éléments présentés dans le tableau 10 sont expliqués plus exhaustivement dans la suite de cette section.

Les interventions sont très fréquentes pendant une journée de classe. Comme le mentionne Geddes (2012), les enseignants ayant un style insécurisant anxieux doivent porter attention au choix des mots utilisés afin de bien exprimer leur intention sans laisser leurs émotions dictées leurs propos surtout avec les élèves en difficulté comportementale. Ceux-ci, étant sensibles à ce que leur enseignant dit, peuvent mal les comprendre ou les interpréter ce qui est dommageable pour la relation d'attachement. Ainsi, Geddes (*Ibid.*) suggère de relever seulement des faits et d'éviter les jugements ou les exagérations.

Lorsqu'un enseignant au style insécurisant anxieux intervient verbalement auprès d'un enfant, il doit aussi faire attention au ton de la voix qu'il utilise. Les cris devraient être réservés aux situations d'urgence seulement, lorsque l'intégrité physique des élèves est menacée par exemple. Autrement, un ton agressif est inutile. Selon Gueguen (2014), quand un adulte crie ou s'énervé, l'enfant ressent ces mêmes émotions de colère et d'énervement. Si un enseignant souhaite intervenir verbalement auprès d'un élève ou d'un groupe dérangeant ou qu'il doit faire une intervention particulière, celui-ci devrait le faire en chuchotant. Avec fermeté, le chuchotement a beaucoup plus d'impact sur les élèves. L'effet de cette intervention est surprenant. Se fâcher, en parlant à voix basse envoie un message puissant qui sera mieux capté que par des cris.

Faire des rencontres silencieuses s'avère aussi une façon surprenante d'intervenir affectivement pour un enseignant possédant un style insécurisant anxieux qui a généralement de la facilité à prendre la parole. Par exemple, lorsqu'un élève doit passer une récréation en classe en raison d'un mauvais choix de comportement, l'enseignant de style insécurisant anxieux est souvent porté à entamer et à diriger l'entretien du début à la fin. L'élève, qui généralement n'en est pas à sa première expérience, est plus ou moins attentif et répète ou dit simplement ce que son enseignant souhaite entendre pour pouvoir aller

profiter un peu de sa récréation. Toutefois, si l'adulte s'assoit devant lui, le regarde et ne dit rien, l'enfant devra prononcer les premiers mots et ainsi volontairement s'investir dans la situation. C'est un défi pour un enseignant au style insécurisant anxieux qui a l'habitude de diriger les discussions et d'avoir des discours marqués par une quantité excessive d'informations, mais les résultats sont étonnants et efficaces (Miljkovitch, 2001). Il est fort probable que l'élève commencera par jouer la victime en mettant la faute de son comportement sur les autres. À ce moment, un enseignant utilisant l'intervention affective de la rencontre silencieuse attendra sans rien dire une ou deux minutes encore. L'enfant commencera alors à vraiment chercher ce qu'il a fait de mal et à trouver une solution pour se sortir de la situation inconfortable dans laquelle il est.

Enfin, comme le mentionne Filliozat (2009), une autre façon d'intervenir affectivement auprès des élèves pour favoriser l'attachement par la communication verbale consiste à utiliser des phrases d'accueil, de départ et de séparation quotidiennement et au besoin. Celles-ci peuvent s'adresser à un seul élève ou s'utiliser à la deuxième personne du pluriel lorsque l'enseignant parle à l'ensemble du groupe. Idéalement, les enseignants au style insécurisant anxieux doivent tenter d'alterner entre les interventions adressées à un enfant uniquement et celles adressées au groupe. Cela est davantage bénéfique pour favoriser la construction d'un lien d'attachement entre deux personnes, mais aussi entre tous les membres de la classe. Ces phrases peuvent sembler anodines, mais en réalité, elles démontrent que l'enseignant prend « le temps de sentir, de rassembler notre présence à nous-mêmes et à l'autre [...] elle marque la relation durablement » (*Ibid.*, p. 22). Des exemples de ces phrases sont présentés à l'annexe B (Les phrases d'accueil, de départ et de séparation favorisant l'attachement). Évidemment, chaque enseignant doit colorer sa façon de faire et ses phrases selon sa personnalité. L'idée est d'accorder de l'importance aux mots lors des transitions dans un contexte scolaire, car cela « donne un signal qui indique à l'enfant qu'il est important et que nous l'apprécions » (Laflamme, 2014, p. 173).

Dans le livre « Mon prof m'a attaché! », on retrouve également des interventions affectives classées sous la composante non verbale. La section suivante permet de faire un

lien entre les interventions affectives non verbales de l'enseignant au style insécurisant anxieux et la théorie de l'attachement.

2.3.2 Composante non verbale des interventions de l'enseignant insécurisant anxieux

La composante non verbale de la communication entre un enseignant et un élève sous-tend le décodage de comportements dérangeants comme cela a été mentionné précédemment. Aussi, bien que ce ne soit pas la porte d'entrée privilégiée par les enseignants possédant un style insécurisant anxieux, il existe pour eux plusieurs façons d'intervenir affectivement par cette composante.

Le tableau 11 résume les liens qui existent entre des interventions non verbales suggérées dans le livre aux enseignants ayant un style d'attachement insécurisant anxieux et les concepts de la théorie de l'attachement.

Tableau 11

Liens entre les interventions affectives non verbales de l'enseignant insécurisant anxieux et la théorie de l'attachement

Éléments du livre	Éléments de la théorie de l'attachement
-Prendre du recul par rapport aux comportements non verbaux de l'enfant	-Éviter de s'appropriier les comportements non verbaux de l'élève et ainsi être en mesure de mieux les interpréter et d'intervenir (Geddes, 2012)
-Demander l'autorisation de l'élève avant de le prendre nos bras	-Obtenir une ouverture de la part de l'élève et éviter l'anxiété de se faire toucher (Filliozat, 2009)
-S'approcher simplement de l'élève, sans rien ne dire ni rien faire d'autre	-Rassurer l'élève par sa présence et le recentrer (<i>Ibid.</i>)
-Offrir un refuge physique où se blottir en cas de difficultés (exemple : un petit coin dans sa classe)	-Aider l'élève à s'autoréguler émotionnellement (Boutet et Robillard, 2010b)

Les éléments présentés dans le tableau 11 sont expliqués plus exhaustivement dans la suite de cette section.

Comme le mentionne Geddes (2012), puisque l'adulte au style insécurisant anxieux a généralement tendance à interpréter de manière personnelle ce que l'enfant fait, il leur est d'abord suggéré, dans le livre, de prendre du recul. Les comportements des élèves ne sont pas nécessairement en lien avec leur affection pour leur enseignant. Ainsi, il vaut mieux pour les enseignants ayant un style insécurisant anxieux de se distancier des comportements non verbaux des élèves pour éviter de se les approprier et ainsi être en mesure de mieux les interpréter et d'intervenir, car « le soutien fiable et cohérent d'un adulte qui ne s'associe pas à la dépendance » (*Ibid.*, p. 92) est essentiel pour développer un attachement sécurisant. Par exemple, une élève indépendante qui évite le contact avec son enseignant durant toute la première étape de l'année, n'agit pas nécessairement ainsi parce qu'elle ne l'aime pas. C'est possiblement parce qu'elle possède un style d'attachement évitant qui l'empêche de bien entrer en relation avec son professeur. Il est probable qu'elle fasse la même chose avec les autres enseignants de l'école et même avec ses pairs. Dans une telle situation, les enseignants de style insécurisant anxieux auront envie de s'approcher d'elle, mais cela risque de s'avérer une stratégie peu utile.

Selon Filliozat (2009), en ce qui a trait au contact physique, une grande prudence est de mise, car l'enfant insécurisant est souvent en souffrance lorsqu'on le touche. Cela s'explique par le fait qu'il a vécu un manque de contact chaleureux, tendre et authentique durant son jeune âge. Il n'y est pas habitué. Si on tente de prendre dans nos bras un petit enfant carencé de contact, il va crier ou s'enfuir. La chaleur de l'adulte est menaçante pour lui. Elle ouvre trop de souffrances. Le contact déclenche de la douleur parce qu'il relâche les tensions qui maintenaient refoulées la douleur, la terreur et la rage. En le prenant dans nos bras, d'adultes chaleureux et tendres, toutes ces émotions remontent pêle-mêle à la surface. Comme ultime tentative pour se défendre contre ces affects, l'enfant peut se montrer violent. Pour éviter une telle situation, il est plus prudent au début de la relation de demander l'autorisation de l'élève avant de le toucher ou de commencer une approche en touchant seulement son bras tel que mentionné précédemment. Idéalement toucher le coude, comme le suggère Filliozat (*Ibid.*), augmente les chances d'obtenir une ouverture de la part de l'élève.

Aussi, cette auteure suggère de simplement s'approcher de l'élève, sans rien ne dire ni rien faire d'autre, lorsqu'il est agité. Cette technique est une intervention affective efficace et non intrusive. Lorsque l'élève travaille et qu'il a l'air découragé ou fâché ou encore lorsqu'il est sur la cour d'école et qu'il semble se préparer à faire un mauvais coup, la seule présence physique de l'enseignant peut suffire à le recentrer et à favoriser la relation entre les deux.

Dans la composante non verbale des interventions affective, il est également possible d'offrir à l'enfant un refuge physique où se blottir en cas de difficultés comme le suggèrent Boutet et Robillard (2010*b*). Un coin calme, dans la classe, permet à l'enfant de savoir qu'il a une place pour se réfugier s'il ne gère pas bien ses émotions. Cette place, souvent aménager comme le serait un coin lecture peut l'aider à s'autoréguler affectivement. Évidemment, il faut que l'enseignant au style insécurisant anxieux modélise comment utiliser le coin en question au début. Il est possible d'y mettre des affiches de résolution de conflit ou des techniques de relaxation, des objets pouvant servir à défouler une colère (guenille à tordre, coussins à frapper, papiers à déchirer, etc.), d'autres objets servant à se calmer (papier bulle, sabliers, balles antistress, mandalas, etc.) ou tout autre matériel servant à canaliser les émotions des élèves peut être utilisé.

Bref, en ce qui a trait à la composante non verbale des interventions affectives, l'enseignant possédant un style insécurisant anxieux devrait porter attention aux comportements des élèves en arrêtant de se les approprier. Sous chaque comportement se cache un besoin d'être entendu et compris. Aussi, les enseignants de style insécurisant anxieux devraient tenter de varier leurs interventions en utilisant l'espace physique de leur classe plutôt que seulement la communication verbale. Cela pourra aider à favoriser l'attachement avec le groupe d'une manière simple demandant peu d'énergie.

Pour terminer avec l'enseignant au style d'attachement insécurisant anxieux, la section suivante fait les liens entre les interventions affectives par affiliation qui leur sont suggérées dans le livre et la théorie de l'attachement.

2.3.3 Composante par affiliation des interventions de l'enseignant insécurisant anxieux

Les interventions affectives des enseignants au style insécurisant anxieux qui se réalisent au moyen de l'affiliation sous-tendent une communication avec des personnes significatives pour le ou les élèves avec lesquels ils désirent établir un lien d'attachement. Ce peut être, un parent, un ami, un ancien enseignant, etc. Ce qui importe est de passer par cette personne pour atteindre l'élève ciblé.

Généralement, l'enseignant au style insécurisant anxieux, a à cœur que les parents de ses élèves l'apprécient. Cette composante, par affiliation, pourra donc les rejoindre facilement, car elle les atteindra dans leur besoin de sécurité tout en suscitant l'attachement de leurs élèves.

Concrètement ceux-ci ne doivent pas hésiter à discuter avec les parents et avec les anciens enseignants de leurs élèves, idéalement en présence de ces derniers. Les inviter en classe ou appeler à la maison d'un enfant pour en parler de manière positive est également une bonne possibilité d'intervenir affectivement, car « les parents représentent une base de sécurité, si nous désirons d'abord lui offrir quelque chose auquel se raccrocher qui lui permet de faire le pont entre la maison et l'école » (Laflamme, 2014, p. 171). L'élève qui sent son parent en connexion avec son enseignant en vient à considérer ce dernier comme digne de confiance. L'enseignant devient alors une figure d'attachement supplémentaire à celles que l'enfant a déjà à la maison (Bombèr, 2012).

Dans le livre « Mon prof m'a attaché! », cinq interventions affectives par affiliation à mettre en place dans une classe sont suggérées aux enseignants possédant un style insécurisant anxieux. Celles-ci sont présentées à l'annexe C (Guide d'interventions pour favoriser et maintenir la relation d'attachement entre la famille et l'école). Ce sont les cinq dernières activités. Elles peuvent s'effectuer de manière aléatoire durant l'année scolaire. Cependant, pour qu'elles soient efficaces, la constance (la durée dans le temps), la

cohérence (la manière de les réaliser) et la prévisibilité (le moins de changement possible) sont nécessaires, comme le mentionne Geddes (2012). Il est aussi mentionné aux enseignants de ne pas hésiter à les adapter et à les modifier selon le niveau auquel ils enseignent et selon la réalité de leur milieu scolaire.

En définitive, à l'aide des sections précédentes, il est possible de constater que le livre issu de cette recherche a été conçu en tenant compte de la théorie de l'attachement. Celle-ci, ainsi que les expériences empiriques de la chercheuse, a permis de déterminer des bases pour sensibiliser et outiller les enseignants du préscolaire et du primaire à la création de relations sécurisantes avec leurs élèves tout en respectant leur style d'attachement. Enfin, le livre est le résultat produit à la suite de l'évaluation d'une première version ayant été soumise à quatre évaluatrices donc il tient compte de plusieurs suggestions et corrections.

3. RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE

La méthodologie utilisée dans cet essai visait à répondre à la question de recherche présentée au premier chapitre. Celle-ci était : Quelles seraient les composantes d'un livre qui sensibiliserait et outillerait les enseignants à percevoir l'influence de leur style d'attachement par rapport à la relation sécurisante à établir avec leurs élèves?

Consécutivement à l'évaluation du livre par le groupe d'expertes, à l'application de leurs recommandations et grâce à l'analyse théorique de son contenu, il est possible d'estimer avoir répondu à la question et atteint l'objectif de recherche. Effectivement, celui-ci consistait à créer un livre en vue de venir en aide aux enseignants du préscolaire et du primaire dans la construction de leur relation d'attachement. Plus spécifiquement, cet ouvrage les sensibilise à la présence des styles d'attachement dans leur vie et dans leur classe. Dans un second temps, il les outille par rapport aux interventions à privilégier dépendamment de leur propre style d'attachement et de celui de leurs élèves pour tisser des liens sains et sécurisants. Ainsi, dans le livre :

1. le contenu démontre l'importance de développer la relation d'attachement en milieu scolaire, comme en témoignent plusieurs auteurs (Bombèr, 2012; Filliozat, 2009; Geddes, 2012; Guédeney et Guédeney, 2009; Gueguen, 2014; Laflamme, 2014; Maté, 2001; Miljkovitch, 2001; Noël, 2003);
2. les principaux concepts de la théorie de l'attachement sont transmis et vulgarisés dans la première partie du livre, l'introduction, et dans les trois chapitres sur les styles d'attachement des enseignants;
3. les outils proposés (interventions affectives) reposent sur du contenu théorique favorisant le développement de l'attachement;
4. des partages d'expériences personnelles et professionnelles à la chercheuse et à d'autres enseignants du préscolaire et du primaire sont inclus;
5. une démarche pédagogique ne nécessitant aucune séquence est proposée.

Considérant que toutes les étapes du cadre méthodologique présenté au troisième chapitre ont été respectées, il est donc possible d'affirmer que la recherche s'inscrit dans une démarche scientifique de développement d'objet et poursuit un enjeu pragmatique.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche consistait à concevoir un livre pour sensibiliser et outiller les enseignants du préscolaire et du primaire à la création de relations d'attachement sécurisantes entre eux et leurs élèves en tenant compte de leurs styles d'attachement. Pour ce faire, une recherche théorique sur l'attachement, plus précisément sur les styles d'attachement, a pu servir d'assise pour l'élaboration de l'ouvrage. De même, les expériences personnelles et professionnelles de la chercheuse ainsi que celles d'autres enseignantes du préscolaire et du primaire ont également permis d'enrichir le projet. Par la suite, le livre a été présenté à un groupe de quatre évaluatrices ayant un degré de connaissance variable quant à l'attachement. Une fois leurs commentaires récoltés, des modifications ont été apportées à l'ouvrage pour l'améliorer et en obtenir une version finale. Le livre « Mon prof m'a attaché! » constitue donc un outil de qualité pour aider les enseignants désirant créer des relations sécurisantes avec leurs élèves en partant de leur style d'attachement.

Pour conclure cette recherche, un survol de ses chapitres suit ainsi que la présentation de ses impacts et de ses limites et des recommandations pour les recherches ultérieures.

1. SURVOL DES CHAPITRES

Pour commencer, le premier chapitre a permis de comprendre, à travers les contextes personnels et professionnels de la chercheuse, l'importance de l'attachement dans l'existence de celle-ci et comment la recherche a pris racine. Puis, un coup d'œil sur l'attachement en milieu scolaire, plus spécifiquement sur les styles d'attachement des enseignants, a démontré la pertinence de ce sujet en enseignement. De plus, la rareté des ressources sur celui-ci a corroboré l'intérêt de la chercheuse pour ce concept clé de l'attachement.

Afin de concevoir un livre pour sensibiliser et outiller les enseignants du préscolaire et du primaire au développement de relations sécurisantes entre eux et leurs élèves tout en tenant compte de leur style d'attachement, il s'est avéré essentiel de procéder en premier lieu à l'élaboration du cadre théorique. Les principaux concepts de la théorie de l'attachement ont donc été présentés au deuxième chapitre.

Le troisième chapitre, quant à lui, a permis d'expliquer les choix méthodologiques qui ont été faits pour effectuer cette recherche. D'abord, l'approche qualitative a été ciblée, car la recherche visait à qualifier les phénomènes plutôt qu'à les mesurer, comme le mentionne Angers (2000). Aussi, l'enjeu pragmatique a été retenu. En effet, l'orientation que prenait la recherche était d'améliorer des difficultés observables dans la pratique de l'enseignement par le biais d'un développement d'objet. Il s'agissait d'un enjeu pragmatique parce que la recherche consistait à résoudre un problème dans la pratique des enseignants. De plus, la recherche est appliquée puisqu'elle s'appuie sur des théories, des principes et des connaissances, mais qu'elle vise à solutionner des problèmes d'ordre pratique (Legendre, 2005). Concrètement, la recherche repose sur la théorie de l'attachement et poursuit l'objectif de sensibiliser et d'outiller les enseignants au développement de relations sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte de leur style d'attachement. Enfin, considérant que la solution au problème de recherche consistait à concevoir un livre, elle s'inscrit dans une démarche de développement d'objet. Une recherche de développement d'objet est une « recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (*Ibid.*, p. 1147). De façon plus précise, elle visait la conception d'un matériel pédagogique : un livre. Finalement, afin de circonscrire les différentes étapes guidant le développement d'un objet, une démarche rigoureuse inspirée des écrits de Van der Maren (2003, dans Fillion 2014), d'Harvey et Loiselle (2009) et de Paillé (2007) a été établie dans ce troisième chapitre.

Le quatrième chapitre a servi à présenter et à analyser les commentaires recueillis par le groupe de quatre expertes ayant évalué le livre après un entretien de recherche. Une rétroaction aux commentaires a été présentée et les modifications apportées au livre ont été exposées de façon détaillée.

Pour terminer, le cinquième chapitre a permis de présenter le livre produit dans le cadre de cette recherche. D'une part, les différents chapitres de l'ouvrage soit l'introduction, les interventions affectives et les styles d'attachement des enseignants ont été décrits. D'autre part, une analyse théorique a fait voir les correspondances entre les interventions affectives suggérées dans le livre et le cadre théorique présenté au deuxième chapitre. Enfin, le tout s'est terminé avec la réponse à la question spécifique de recherche qui avait été formulée au début de cet essai.

2. IMPACTS DE LA RECHERCHE

Avant même la publication de cette recherche, grâce à l'entretien collectif effectué, il est possible d'affirmer qu'elle aura des impacts sur les enseignants et les formateurs ainsi que sur la chercheuse, et ce, tant au plan professionnel que personnel. C'est ce dont il est question dans les prochaines sections.

2.1 Impacts sur les enseignants et les formateurs

Comme cela a été présenté au quatrième chapitre, le groupe d'expertes ayant évalué le livre, qui était composé d'enseignantes au préscolaire et au primaire, d'une conseillère pédagogique et d'une chargée de cours qui enseigne sur l'attachement, a été questionné sur la façon dont les évaluatrices prévoyaient réinvestir le livre dans leur pratique. Cela a permis d'identifier les impacts dans le quotidien des enseignants et dans la pratique des formateurs.

Notamment, deux éléments mentionnés lors de l'entretien collectif par des évaluatrices qui sont enseignantes s'avèrent pertinents. D'abord, le fait que le livre permet aux enseignants de posséder des moyens pour mieux intervenir et pour faciliter le développement de relations d'attachement sécurisantes avec les élèves. Puis, la possibilité d'intégrer les interventions affectives proposées dans leur enseignement au quotidien.

Le livre pourra également être un outil pour les formateurs, entre autres les conseillers pédagogiques, qui rencontrent des enseignants qui ont besoin d'être outillés dans leurs premières expériences d'enseignement. Dans le dossier de l'insertion professionnelle, cet ouvrage pourrait donc être pratique pour les mentors. Aussi, comme l'a suggéré une des évaluatrices qui est conseillère pédagogique, il pourrait faire l'objet d'une communauté d'apprentissage professionnel sur l'attachement. Autrement dit, il pourrait servir de base à des réflexions et des discussions pour optimiser la pratique des intervenants en milieu scolaire.

Au-delà des impacts identifiés sur les enseignants et les formateurs, la chercheuse a également pu constater des impacts sur elle-même au plan professionnel et personnel.

2.2 Impacts sur la chercheuse au plan professionnel

Il est important de mentionner que l'ensemble de cette recherche a non seulement permis de développer un matériel pédagogique, en l'occurrence un livre, mais aussi qu'elle a eu des impacts sur la chercheuse.

Sur le plan professionnel, la chercheuse a pu constater des impacts qui sont issus de cette première expérience de recherche. En premier lieu, les nombreuses lectures que la chercheuse a faites lui ont permis de devenir plus érudite à propos de l'attachement et plus précisément sur les styles d'attachement des adultes.

De plus, au cours de ces lectures, son besoin de savoir pour satisfaire sa curiosité afin de devenir une meilleure enseignante, c'est-à-dire une enseignante empathique aux difficultés que rencontrent certaines personnes face à l'attachement, a été comblé. Les informations théoriques qu'elle a lues et apprises lui ont permis d'élargir son bagage de connaissances sur le sujet et elle se sent maintenant plus compétente pour agir en tant que tuteur auprès des enseignants afin de les aider à développer des relations sécurisantes avec leurs élèves.

Enfin, après toute la démarche de recherche, la chercheuse est maintenant confiante qu'elle pourra agir à titre d'agent multiplicateur et transmettre sa passion pour l'attachement dans les différents milieux scolaires où elle travaillera. À ces impacts professionnels s'ajoutent d'autres sur le plan personnel.

2.3 Impacts sur la chercheuse au plan personnel

Par ailleurs, en plus des impacts au plan professionnel, cette recherche a également eu des impacts pour la chercheuse au plan personnel. Entre autres, les nombreuses lectures effectuées par la chercheuse, comme cela a été mentionné dans la section précédente, lui ont permis de prendre conscience de son propre style d'attachement et des répercussions que cela engendre dans ses relations interpersonnelles. Elle a ainsi pu en apprendre davantage sur ses compétences à développer un attachement sécurisant avec ses élèves et avec les autres intervenants avec qui elle travaille en milieu scolaire.

Mener à terme cette recherche a été une des expériences les plus constructives dans la vie personnelle de la chercheuse. En effet, au cours des trois années qu'a pris ce travail, elle a dû faire preuve de rigueur, d'organisation et surtout de persévérance. Il en résulte un immense sentiment d'accomplissement et une confiance en ses capacités qu'elle n'avait pas soupçonnés auparavant.

Nonobstant les impacts qu'a eus cette recherche, il semble aussi important de mentionner qu'elle possède des limites. Ces dernières sont présentées dans la section qui suit.

3. LIMITES DE LA RECHERCHE

Pour le moment, trois principales limites concernant cette recherche sont entrevues. D'abord, le livre élaboré dans le cadre de cet essai ne présente pas de démarche particulière à suivre. Dans l'éventualité où un enseignant souhaiterait être guidé, étape par étape, à travers l'implantation d'interventions affectives dans son quotidien, celui-ci ne serait pas satisfait. Toutefois, malgré l'absence d'une séquence préétablie, il est possible de mettre en application les interventions affectives de manière routinière à l'horaire d'une classe du préscolaire et du primaire.

De plus, la multitude des interventions proposées cause une autre limite. Il est pratiquement impossible pour un enseignant de toutes les appliquer systématiquement. La priorisation des interventions affectives à mettre en place pour développer un attachement sécurisant entre un enseignant et ses élèves repose donc sur le choix de celui-ci.

Enfin, la dernière limite soulevée pour cette recherche concerne son expérimentation. Le contenu du livre n'a pas été expérimenté dans son ensemble. Néanmoins, plusieurs des interventions affectives ont été vécues par la chercheuse en contexte d'enseignement au préscolaire et au primaire. Il est donc possible d'affirmer que selon le modèle de développement d'objet proposé par Harvey et Loiselle (2009), le cycle de la recherche n'est pas entièrement complété.

4. RECOMMANDATIONS POUR DES RECHERCHES ULTÉRIEURES

Sans équivoque, d'autres recherches pourraient venir compléter celle-ci qui consistait à sensibiliser et outiller les enseignants du préscolaire et du primaire au

développement de relations sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte des styles d'attachement.

Dans un premier temps, il serait intéressant, comme cela a été mentionné, que l'expérimentation du livre dans son ensemble fasse l'objet d'une recherche. En effet, il serait pertinent d'évaluer les retombées et les modifications à apporter une fois que d'autres enseignants, hormis la chercheuse, auront appliqué son contenu en contexte de classe.

Par ailleurs, puisque les interventions affectives contenues dans le livre sont limitées aux enseignants du préscolaire et du primaire, une autre recherche pourrait proposer des activités et des outils adressés aux enseignants du secondaire ce qui permettrait certainement un arrimage plus facile entre le primaire et le secondaire en ce qui a trait au développement de l'attachement des élèves envers de leurs enseignants.

Aussi, puisque les interventions contenues dans le livre sont concentrées uniquement sur le développement de l'attachement, un ouvrage similaire à celui-ci pourrait être élaboré en tenant compte des compétences scolaires à développer en français ou en éthique et la culture religieuse, par exemple.

Pour terminer, le livre élaboré dans le cadre de cette recherche propose de développer un attachement sécurisant entre les enseignants et les élèves au regard des styles d'attachement, par le biais d'interventions affectives. Cependant, il existe certainement plusieurs autres interventions ou façons de le faire non abordées dans le livre. Ce qui est souhaitable est surtout que cet essai stimule l'intérêt des enseignants pour les inciter à développer l'attachement dans leur pratique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Angers, M. (2000). *Initiation à la méthodologie des sciences humaines* (3^e éd.). Anjou : Les Éditions CEC inc (1^{re} éd. 1992).
- Bombèr, L. M. (2012). *Aider l'élève en souffrance. Stratégies pratiques pour aider les enfants qui ont des difficultés d'attachement* (Trad. par F. Hallet). Bruxelles : De Boeck.
- Boutet, C. et Robillard, R. (2010a). *Fondement de la théorie de l'attachement*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – La relation d'attachement en enseignement. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Boutet, C. et Robillard, R. (2010b). *Paradigme Bowlby - Ainsworth : les styles d'attachement*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – La relation d'attachement en enseignement. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Boutet, C. et Robillard, R. (2010c). *Paradigme Bowlby - Ainsworth : l'influence des adultes dans la relation d'attachement*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – La relation d'attachement en enseignement. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports.
- Filion, M. (2014). *Élaboration d'un guide qui expose des priorités d'intégration de l'intelligence émotionnelle en classe du primaire tout en tenant compte du développement des compétences en français*. Essai de maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Filliozat, I. (2009). *Les autres et moi. Comment développer son intelligence sociale*. Paris : JCLattès.
- Fortin, G., Gauthier, Y. et Jeliu, G. (2009). *L'attachement, un départ pour la vie*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.

- Fraley, R. C., Waller, N. G. et Brennan, K. A. (2000). *Experiences in Close Relationships, Revised*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.psychomedia.qc.ca/tests-et-questionnaires/relation-amoureuse-style-d-attachement>>. Consulté le 18 mai 2017.
- Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (Trad. par F. Hallet). Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Girard, M.-E., Lemelin, J.-P., Provost, M. A. et Tarabulsy, G. M. (2013). La sécurité d'attachement durant la deuxième année de vie en tant que facteur prédictif des habiletés sociales en milieu scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(4), 329-340.
- Goleman, D. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle. Comprendre et maîtriser notre relation aux autres pour vivre mieux*. Paris: Rober Laffont.
- Guédeney, N. et Guédeney, A. (2002). *L'attachement : concepts et applications*. Paris: Masson.
- Guédeney, N. et Guédeney, A. (2009). *L'attachement : approche théorique. Du bébé à la personne âgée* (3^e éd.). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson (1^{re} éd. 2002).
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse, pour repenser l'éducation à la lumière de dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Éditions Robert Lafont.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Laflamme, K. (2014). *Conception d'un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1er cycle du primaire et leurs élèves*. Essai de maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.) Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Le Petit Larousse illustré (2006). *Dictionnaire encyclopédique de langue française*. Paris: Larousse.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Maté, G. (2001). *L'esprit dispersé : comprendre et traiter les troubles de la concentration*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.

- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie*. Paris : Le fil rouge.
- Neufeld, G. et Maté, G. (2005). *Retrouver son rôle de parent*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Noël, L. (2003). *Je m'attache, nous nous attachons: Le lien entre un enfant et ses parents*. Montréal : Sciences et Culture.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Wiat, Y. (2011). *L'attachement, un instinct oublié*. France : Les Éditions Albin Michel.

ANNEXE A

PROGRAMMES SUGGÉRÉS POUR FAVORISER L'ATTACHEMENT EN CLASSE

Nom	Description
Programme Fluppy	Encourager le développement des comportements sociaux chez les enfants d'âge préscolaire.
Vers le Pacifique	Enseigner des conduites pacifiques aux enfants du préscolaire et du primaire dans le but de prévenir et d'enrayer la violence.
Voyage au pays de l'attachement	Favoriser le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du premier cycle du primaire et leurs élèves.
Recueil d'activités pédagogiques susceptibles de répondre aux besoins émotionnels des élèves performants du troisième cycle du primaire	Conscientiser les enfants du troisième cycle du primaire à leur intelligence émotionnelle par l'entremise de différentes activités.
Guide qui expose des priorités d'intégration de l'intelligence émotionnelle en classe du primaire tout en tenant compte du développement des compétences en français	Favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire à travers les compétences de français.
Guide susceptible de favoriser un lien d'attachement entre l'élève et son enseignant en allègement de tâche	Renseigner les enseignants à temps partiel sur la théorie de l'attachement et les guider dans leurs interventions pour susciter l'attachement des élèves du primaire grâce à diverses activités.

ANNEXE B

PHRASES D'ACCUEIL, DE DÉPART ET DE SÉPARATION FAVORISANT L'ATTACHEMENT

Quand?	Où?	Quoi?
<i>Accueil</i>	- À l'arrivée sur la cour d'école.	- « Bonjour (nom)! Je suis content(e) de te voir ce matin! »
	- À l'arrivée dans la classe.	- « Nous allons passer une belle journée ensemble aujourd'hui! »
	- Au retour d'un cours de spécialiste.	- « Je suis heureux(se) de te retrouver. Tu es chanceux d'avoir un(e) bon(ne) enseignant(e) de musique (ou autre spécialiste) ».
	- Au retour de la récréation.	- « C'était une belle récréation! Maintenant, bon retour en classe avec moi ».
	- Au retour du dîner.	- « J'ai pensé à toi ce midi. J'avais hâte de te revoir. Nous allons passer un bel après-midi ensemble ».
<i>Départ</i>	- Avant un cours de spécialiste.	- « Tu vas passer un beau cours avec M. /Mme X. Je ne suis pas très loin. Nous allons nous revoir dans une heure ».
	- Avant le dîner.	- « Tu vas manger un bon dîner et t'amuser sur la cour. Nous nous retrouverons après ta récréation ».
	- À la fin de la journée.	- « J'ai beaucoup aimé ma journée avec toi. Je vais être là demain lorsque tu reviendras à l'école ».
	- Avant une fin de semaine.	- « Je vais penser très fort à toi durant la fin de semaine. Je serai à l'école lorsque tu reviendras lundi ».
	- Avant les vacances de Noël ou la semaine de relâche.	- « Tu vas passer de belles vacances de Noël! Je vais penser très fort à toi et nous nous retrouverons dans deux semaines ».

<i>Séparation</i>	- Avant une journée d'absence.	- « Demain, je serai absent(e) parce que (donner une raison brève qui diminuera l'inquiétude de l'élève; éviter de parler de maladie, par exemple). C'est M. /Mme X qui me remplacera. Tu as de la chance, car c'est un(e) enseignant(e) très gentil(le). Je sais que tu passeras une aussi belle journée que si c'était moi qui enseignais. Je serai de retour la journée suivante ».
	- Au départ de l'enseignant pour une durée indéterminée ou pour toute l'année.	- « Aujourd'hui, j'ai une nouvelle à vous annoncer. Je serai absent(e) durant quelque temps/ pour le reste de l'année (expliquer la raison de l'absence prolongée plus ou moins brièvement dépendamment de l'âge des élèves). C'est M. /Mme X qui me remplacera. Je l'ai choisi pour toi, car c'est un(e) enseignant(e) très gentil(le). Je sais que tu passeras une aussi belle année que si c'était moi qui enseignais. Je vais penser fort à toi et nous nous retrouverons à mon retour /l'année prochaine ».
	- Au départ d'un élève vers une autre école.	- « Aujourd'hui, j'ai une belle nouvelle à vous annoncer. Élève X changera d'école dans X jours (expliquer la raison de l'absence prolongée plus ou moins brièvement dépendamment de l'âge des élèves. Il a de la chance, car l'école ou il (elle) s'en va est magnifique. Quelqu'un que je connais là bas m'a dit que les élèves étaient très gentils et qu'ils ont déjà hâte de connaître élève X. Il (elle) va nous manquer, mais nous pourrons lui écrire et peut-être échanger des vidéos avec lui (elle). Nous allons penser fort à élève X et nous le (la) garderons toujours dans notre cœur ».

	<p>- À la fin de l'année scolaire.</p>	<p>- « Aujourd'hui, c'est notre dernière journée ensemble dans la même classe. J'ai passé une merveilleuse année scolaire avec toi! J'ai plein de magnifiques souvenirs que je garderai dans mon cœur à tout jamais. Je vais penser très fort à toi cet été. Tu vas passer de belles vacances. Nous allons nous revoir après, car même si je ne serai plus ton enseignante, je vais être là pour toi. Tu pourras me saluer aussi souvent que tu le souhaites et nous pourrons discuter ensemble lors des récréations lorsque je surveillerai sur la cour d'école. Je suis certaine que tu vas adorer ton enseignant (e) l'année prochaine. J'ai déjà hâte de te revoir lorsque tu seras en Xème année ».</p>
--	--	--

ANNEXE C

GUIDE D'INTERVENTIONS POUR FAVORISER ET MAINTENIR LA RELATION D'ATTACHEMENT ENTRE LA FAMILLE ET L'ÉCOLE

Des lettres d'attachement (à envoyer aux parents)

Qui traitent...

- Des projets vécus en classe
- Des notions à travailler
- De l'ambiance de classe
- De mots d'encouragement
- De conseils
- ...



Pot des échanges

MATÉRIEL :

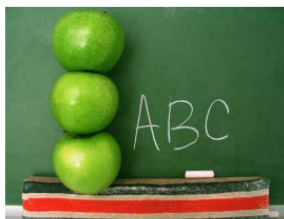
Un pot spécialement placé en classe pour recevoir les messages des parents.



FONCTIONNEMENT :

Les parents écrivent des commentaires adressés à l'enseignant ou à leur enfant. L'enseignant choisit un moment dans la journée ou dans la semaine pour lire les messages adressés aux enfants de manière individuelle et pour répondre aux parents.

Tableau des commentaires



MATÉRIEL :

Un tableau installé à l'entrée de la classe.

FONCTIONNEMENT :

Les parents peuvent écrire ou dessiner un message à leur enfant sur le tableau. L'enseignant peut également écrire un message adressé aux parents.

La pinata de l'attachement



- Faire des parents vos complices en leur faisant écrire un message à leur enfant !

- Insérer tous les messages dans une pinata et informer les élèves d'un défi commun à relever en vue de briser la pinata.

- Briser la pinata et créer l'effet de surprise en lisant les messages qui leur sont destinés!

Un sac à dos d'attachement

But : Impliquer les parents dans les matières scolaires des enfants en envoyant un sac à dos contenant du matériel sur un thème spécifique que l'enseignant désire travailler en classe. Le sac à dos part dans la famille de l'élève au début de la semaine et revient en classe le vendredi.

Exemples de thèmes:

- Sac à dos de lecture
- Sac à dos de sciences
- Sac à dos d'écriture
- ...



Toutou voyageur

MATÉRIEL :

Un toutou et un petit carnet.

FONCTIONNEMENT :

Faire passer une ou plusieurs fois de semaine au toutou dans chacune des familles des élèves de la classe. Les parents sont invités à rédiger un résumé des activités effectuées avec le toutou durant la fin de semaine dans un petit journal ou un carnet que l'enfant rapporte avec le toutou le lundi suivant sa fin de semaine de garde.



La coccinelle magique

MATÉRIEL :

Des coloriages d'une coccinelle ou d'un quelconque animal représentatif pour la classe.

FONCTIONNEMENT :

Durant les premières journées d'école ou lors des premières rencontres de parents, inviter les parents à colorier une coccinelle ou un coloriage avec l'aide de leur enfant. Puis, afficher les coccinelles de chaque enfant dans la classe pour que ceux-ci puissent aller leur donner un message lorsqu'ils s'ennuient de leurs parents ou lorsqu'ils ont besoin de se confier.



L'objet de maman ou de papa

MATÉRIEL :

Un objet appartenant à la maman ou au papa des enfants et qui leur est cher.

FONCTIONNEMENT :

L'élève présente l'objet à la classe et explique en quoi cet objet est important pour son parent.



Magazine des ateliers (ou activités)

MATÉRIEL :

Le tableau des ateliers et des activités hebdomadaire de la classe.

FONCTIONNEMENT :

L'enseignant se crée un canevas, sous forme de tableau, dans lequel il inscrit à chaque semaine les ateliers ou les activités qui seront faits dans la classe au cours de la semaine et il l'envoie à la maison.



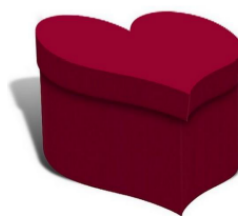
Coups de cœur

MATÉRIEL :

Une petite boîte dans laquelle sont placées des petites vignettes et de la gommette et qui est placée à un endroit spécifique dans la classe.

FONCTIONNEMENT :

Les parents peuvent remplir les vignettes en inscrivant leur nom et les afficher sur les travaux des enfants affichés dans la classe et dans l'école dont ils sont fiers.



Inviter les parents en classe pour favoriser l'attachement



- Demander l'aide des parents
- Projet des métiers
- Sortie ou événement scolaire
- Présence des parents en classe
- Photographies ou album photos
- Exposition (kiosques)
- Passion commune
- Thématique

Dépôts positifs à l'égard des parents en leur absence

Exemples :

" Qui a peigné tes cheveux? Ta mère te coiffe vraiment bien. Est-elle coiffeuse? Wow! "

" Tu as bien dormi cette nuit ? Tu es chanceux que ta mère te lise une histoire avant de dormir. Tu crois qu'elle pourrait venir me lire une histoire à moi aussi? "

" Tu as l'air en forme ce matin! Tu as bien déjeuné? Ton père te donne toujours des bonnes choses à manger. Il prend soin de toi! "

" J'ai vu ta mère dans le corridor hier après-midi. Wow! Je te dis qu'elle est très belle! Tu lui ressembles beaucoup! Elle a l'air vraiment gentille en plus! "

" Tu es allé au cinéma avec ta famille? Tu es choyé d'avoir du bon temps en famille. Tes parents prennent soin toi, tu es important pour eux! C'est beau! "



Tableau des disponibilités

MATÉRIEL :

Un tableau (calendrier) mensuel sur lequel des plages horaires disponibles sont inscrites.



FONCTIONNEMENT :

Les parents inscrivent leur nom sur le tableau selon leurs disponibilités pour venir faire des activités, ateliers, jeux, etc. durant le mois, dans la classe.

Transition ou havre de sécurité

Lorsque l'enfant paraît timide ou qu'il résiste à quitter ses parents, c'est qu'il appréhende la séparation. Cela est tout à fait normal car il est bien attaché à son havre de sécurité.



Quoi dire à l'enfant après avoir échangé avec le parent devant les yeux de l'enfant. Exemples :

- Tu ne veux pas quitter ta mère... je te comprends. C'est difficile de se séparer de notre maman, mais tu la reverras à la fin de la journée.
- Ta mère doit aller travailler et tu es triste. Moi aussi, j'aurais de la peine.
- Tu veux prendre un peu de temps pour saluer ton père? Bonne idée... Ensuite, je vais bien m'occuper de toi.
- Ta mère va venir te chercher à " telle place ". Je vais t'accompagner pour la retrouver ce soir. Vous allez prendre un bon souper ensemble et tu vas lui raconter les choses que l'on aura faites ensemble.

Un bonjour agréable pour les parents

La présente suggestion peu sembler longue, mais est très payante! Il suffit de téléphoner aux parents pour leur annoncer des bonnes nouvelles et leur dire ce qu'il y a de positif à propos de leur enfant.



À partir d'une liste d'observations qu'un enseignant peut avoir à portée de main durant ses appels, il sera plus facile d'énoncer des aspects positifs de toutes sortes sur les élèves.

ANNEXE D

PROCÉDURE POUR EFFECTUER LE TEST EN LIGNE SUR LES STYLES D'ATTACHEMENT DES ADULTES

ÉTAPE 1 :

Veillez vous rendre à l'adresse suivante :

<http://www.psychomedia.qc.ca/tests-et-questionnaires/relation-amoureuse-style-d-attachement>

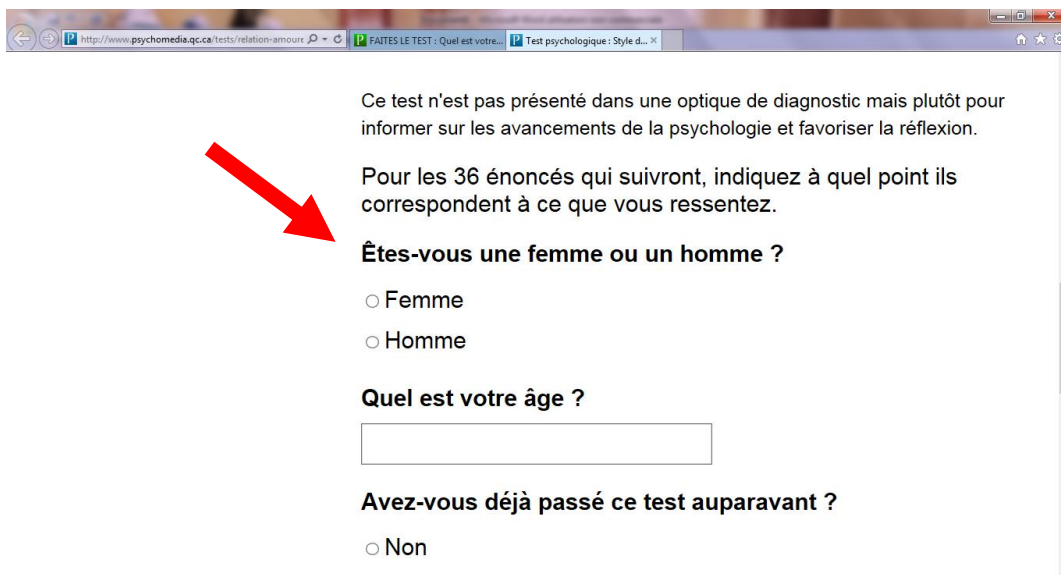
ÉTAPE 2 :

Descendez la page et cliquez sur « FAITES LE TEST » tel qu'indiqué sur l'image ci-dessous.



ÉTAPE 3 :

Descendez la page et remplissez les questions de base (tel qu'indiqué par la flèche rouge) et cliquez ensuite sur « suivant ». Puis, cochez les réponses des énoncés 1 à 36 qui correspondent le mieux à ce que vous ressentez lorsque vous réfléchissez à votre relation amoureuse présente ou à une relation amoureuse passée significative.



http://www.psychomedia.qc.ca/tests/relation-amour

FAITES LE TEST : Quel est votre...

Test psychologique : Style d...

Ce test n'est pas présenté dans une optique de diagnostic mais plutôt pour informer sur les avancements de la psychologie et favoriser la réflexion.

Pour les 36 énoncés qui suivront, indiquez à quel point ils correspondent à ce que vous ressentez.

Êtes-vous une femme ou un homme ?

☐ Femme

☐ Homme

Quel est votre âge ?

Avez-vous déjà passé ce test auparavant ?

☐ Non

ÉTAPE 4 :

Descendez la page et « copiez/collez » les sections indiquées par les flèches rouges seulement dans un document Word afin de me faire parvenir vos résultats.



http://www.psychomedia.qc.ca/tests/relation-amour

FAITES LE TEST : Quel est votre...

Mes résultats de test : style ...

PSYCHOMÉDIA
EN LIGNE DEPUIS 19 ANS

Participez pour gagner

Répondez au sondage sans tarder.
Une chance de gagner 10 000 \$!

Vos résultats indique un style d'attachement craintif-évitant.

Le style d'attachement est déterminé par les niveaux d'anxiété et d'évitement dans une relation amoureuse. Voici vos résultats pour ces deux dimensions :

Facebook Twitter Google+

Page d'accueil
10 profils comparables
3 nouveaux messages
Mon profil

14:55
2016-01-04

The screenshot shows a web browser window with two tabs. The first tab is titled 'FAITES LE TEST : Quel est votre...' and the second is 'Mes résultats de test : style...'. The main content area displays the results of a test titled 'Anxiété liée à la relation'. A red arrow points to the score '4.5'. Below this, a paragraph explains that people with a high level of relationship anxiety tend to question their partner's love and have more fear of rejection, with anxiety linked to self-esteem and expectations of acceptance or rejection. Another red arrow points to the section title 'Évitement'. Below it, the score '3.4' is shown, and a paragraph explains that people with a high level of avoidance tend not to be comfortable depending on their partners and opening up, with avoidance linked to beliefs about others. The browser's address bar shows 'http://www.psychomedia.qc.ca/tests/relation-anxiété'. The taskbar at the bottom shows various application icons and the system clock indicating 14:16 on 2016-01-04.

Anxiété liée à la relation

Vous avez obtenu un **score d'anxiété liée à la relation de 4.5** sur une possibilité de 1 (faible) à 7 (élevée).

Les personnes qui ont un niveau élevé d'anxiété liée à la relation ont davantage tendance à se demander si leur partenaire les aime vraiment et ont plus souvent peur d'être rejetées. Le niveau d'anxiété est notamment lié aux croyances concernant sa propre valeur (estime de soi) et aux attentes d'être accepté ou rejeté par les autres.

Évitement

Vous avez obtenu un **score d'évitement de 3.4** sur une possibilité de 1 (faible) à 7 (élevé).

Les personnes dont le niveau d'évitement est élevé ont tendance à ne pas être à l'aise de dépendre de leurs partenaires et de s'ouvrir. Le niveau d'évitement est notamment lié aux croyances concernant les autres.

Merci de me faire parvenir la copie des résultats de ces trois sections à l'adresse suivante :
jennyferbreault@hotmail.com

Merci pour votre collaboration!

Jennyfer Breault

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE EN LIGNE SUR LES STYLES D'ATTACHEMENT

Pour les 36 énoncés qui suivront, indiquez à quel point ils correspondent à ce que vous ressentez :

- Tout à fait en désaccord
- En désaccord
- Plutôt en désaccord
- Ni en accord, ni en désaccord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Questions initiales :

- Êtes-vous une femme ou un homme?
- Quel est votre âge?
- Avez-vous passé ce test auparavant?

Questions du test :

1. J'ai peur de perdre l'amour de mon(ma) partenaire amoureux(se).
2. J'ai souvent peur que mon(ma) partenaire ne veuille pas rester avec moi.
3. J'ai souvent peur que mon(ma) partenaire ne n'aime pas vraiment.
4. Je crains que mon(ma) partenaire ne se soucie pas autant de moi que je me soucie de lui(elle).
5. Je souhaite souvent que les sentiments de mon(ma) partenaire pour moi soient aussi forts que les miens pour lui(elle).
6. Je m'inquiète beaucoup au sujet de ma relation.
7. Lorsque mon(ma) partenaire est hors de vue, je m'inquiète qu'il(elle) puisse devenir intéressé(e) par quelqu'un d'autre.
8. Quand je montre mes sentiments à mon(ma) partenaire, je crains qu'il(elle) ne ressente pas la même chose envers moi.
9. Je crains rarement que mon(ma) partenaire me quitte.
10. Mon(ma) partenaire me fait souvent douter de moi.

11. Je m'inquiète rarement d'être abandonné(e).
12. Je trouve que mon(ma) partenaire ne veut pas être aussi proche que j'aimerais.
13. Parfois mon(ma) partenaire change de sentiments envers moi sans raison apparente.
14. Mon désir d'être très proche éloigne parfois mon(ma) partenaire.
15. J'ai peur qu'en venant à me connaître, mon(ma) partenaire n'aime pas qui je suis vraiment.
16. Ça me rend fou(folle) de ne pas recevoir l'affection et le support dont j'ai besoin de mon(ma) partenaire.
17. Je crains de ne pas être à la hauteur d'autres personnes.
18. Mon(ma) partenaire ne semble faire attention à moi que lorsque je suis en colère.
19. Je préfère ne pas montrer à mon(ma) partenaire ce que je ressens profondément.
20. Je suis à l'aise de partager mes pensées et mes sentiments intimes avec mon(ma) partenaire.
21. Je trouve difficile de me permettre de dépendre de mon(ma) partenaire
22. Je suis très à l'aise d'être proche de mon(ma) partenaire.
23. Je ne suis pas à l'aise de m'ouvrir avec mon(ma) partenaire.
24. Je préfère ne pas être trop intime avec mon(ma) partenaire.
25. Je deviens mal à l'aise quand mon(ma) partenaire veut devenir très proche.
26. Je trouve qu'il est relativement facile de me rapprocher de mon(ma) partenaire.
27. Il n'est pas difficile pour moi de me rapprocher de mon(ma) partenaire.
28. J'ai l'habitude de discuter de mes problèmes et préoccupations avec mon(ma) partenaire.
29. Il est aidant de me tourner vers mon(ma) partenaire en cas de besoin.
30. Je dis à peu près tout à mon(ma) partenaire.
31. Je discute des choses avec mon(ma) partenaire.
32. Je deviens nerveux(se) quand mon(ma) partenaire devient trop intime.
33. Je me sens à l'aise de dépendre de mon(ma) partenaire.
34. Je trouve facile de dépendre de mon(ma) partenaire.
35. Il est facile pour moi d'être affectueux(se) avec mon(ma) partenaire.
36. Mon(ma) partenaire me comprend vraiment ainsi que mes besoins.

ANNEXE F

QUESTIONNAIRE SUR LES STYLES D'ATTACHEMENT DES ENSEIGNANTS

Prénom : _____ Nom : _____

Niveau d'enseignement : _____

Nombre d'années d'expérience en enseignement : _____

1. Pourrais-tu te décrire comme enseignante? Quel genre (quel style) d'enseignante es-tu?

2. En début d'année scolaire, avant de rencontrer ton nouveau groupe, quelles réflexions traversent ton esprit, en ce qui a trait à l'appréciation de tes futurs élèves envers toi?

3. Laquelle des descriptions, parmi les suivantes, te décrit le mieux comme enseignante? Encerle ou surligne ton choix.

- a) sociable, aimante et impulsive
- b) positive, décontractée et imparfaite
- c) intelligente, efficace et indépendante

4. a) Imagine une classe du primaire composée d'une vingtaine d'élèves dont un qui demande beaucoup de ton attention. Il est toujours collé à toi, il te pose mille et une questions, il intervient à des moments inappropriés en te coupant la parole, etc. Bref, c'est un élève qui a un grand besoin d'attention, mais qui s'y prend d'une mauvaise manière pour l'obtenir. Comment te sens-tu face à cet élève au bout de plusieurs semaines?

4. b) Quelle serait ta façon d'agir avec lui en classe?

5. As-tu déjà eu un tel type d'élève dans ta classe? Si oui, décris-le et raconte une anecdote ou un souvenir entre cet enfant et toi.

6. a) Imaginons maintenant une élève indépendante qui évite le contact avec toi. Elle fait son travail, mais participe peu en classe. Lorsque tu lui parles, elle ne te regarde pas et elle répond de manière brève et empressée. Cependant, elle est polie et demande peu d'attention. Parfois, tu as même tendance à l'oublier dans la classe. Malgré tes tentatives de rapprochement, elle se tient loin de toi. Comment te sens-tu quand tu penses à ce genre d'élève?

6. b) Quelles actions serais-tu tentée de poser envers elle?

6. c) As-tu déjà eu un tel type d'élève dans ta classe? Si oui, décris-le et raconte une anecdote ou un souvenir entre cet enfant et toi.

7. Imagine un élève en colère qui vit une mauvaise journée. Il est brusque envers les autres élèves et répond « non » à toutes les consignes que tu lui demandes. Il est agité et se lève sans cesse de sa chaise. À un certain moment, tu lui demandes de revenir s'asseoir, mais il se précipite au fond de la classe et se met à taper sur le mur en criant que tu es une mauvaise enseignante et qu'il te déteste. Dis-moi comment tu te sens dans une telle situation et ce que tu penses de cet élève à cet instant.

8. As-tu déjà vécu une crise semblable ou une grande opposition de la part d'un élève? Peux-tu me décrire la situation et me dire comment tu as agi?

9. a) Imagine que tu vis une situation difficile avec un parent d'un élève. Par exemple, la maman d'un garçon critique la manière dont tu corriges les travaux de son enfant et demande régulièrement des explications concernant les résultats de celui-ci. Elle prétend que ses difficultés sont dues à ta façon d'enseigner, car il réussissait bien l'an dernier, à son autre école. Elle surestime les capacités et les progrès de son petit qui démontre de grands retards d'apprentissage par rapport au reste du groupe. Depuis le début de l'année, tu as fait plusieurs appels téléphoniques avec elle et quelques rencontres, pour tenter de lui donner l'heure juste sur la situation que vit son enfant et pour mettre en place des stratégies visant à l'aider, mais elle ne coopère pas. Comment te sens-tu dans cette situation?

9. b) Raconte une situation dans laquelle tu as vécu des difficultés avec un parent d'élève.

10. a) Imagine maintenant que tu travailles dans une petite école avec une seule classe par niveau. La directrice de ton école est présente tous les jours dans le bâtiment et elle passe très régulièrement pour observer ce que tu fais en classe. Elle questionne les élèves sur ton enseignement et elle critique tes projets et tes évaluations devant eux. Lorsque tu utilises un mot inapproprié ou que tu formules mal une phrase, elle te reprend devant le groupe. En privé, elle te fait régulièrement des reproches, cependant, devant les autres enseignants, par exemple à la salle du personnel, elle adopte une tout autre attitude. Elle vante tes mérites et elle dit aux parents des élèves de ton groupe que tu es une enseignante formidable et dévouée. Quels sentiments éprouverais-tu à l'égard de ta directrice dans une telle situation?

10. b) Comment serais-tu tentée d'agir avec elle?

11. Pour terminer, quel est ton niveau de connaissance en ce qui a trait aux styles d'attachement des adultes? Encerle ou surligne ton choix.

- a) Très élevé
- b) Élevé
- c) Modéré
- d) Faible
- e) Très faible

ANNEXE G
LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE REMISE AUX
ÉVALUATRICES

Joliette, 30 avril 2016

Bonjour,

La présente lettre a pour but de solliciter votre participation aux avancées de notre recherche portant sur les relations d'attachement en enseignement. Connaissant votre intérêt pour le développement de l'attachement en milieu scolaire, nous faisons appel à votre collaboration.

Plus précisément, nous souhaiterions recevoir vos commentaires sur la production d'un livre adressé aux enseignants du primaire dont l'objectif est de sensibiliser et d'outiller les enseignants face au développement de relations sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte de leur propre style d'attachement.

Depuis quelques années, nous entendons de plus en plus parler de l'importance à accorder à la relation enseignant-élève et, malgré l'intérêt des enseignants pour ce sujet, nous constatons que certains éprouvent des difficultés à construire et conserver ce lien si essentiel à la réussite scolaire des enfants. Deux raisons semblent expliquer cette situation :

- Ils ne savent pas comment favoriser l'attachement de leurs élèves envers eux dans leur quotidien en raison de plusieurs difficultés (leur propre style d'attachement insécurisant et leurs préoccupations psychologiques, entre autres).
- Ils manquent de ressources concrètes par rapport à ce sujet.

Le livre développé vise donc à offrir aux enseignants:

- des informations théoriques sur l'attachement et plus particulièrement sur les styles d'attachement;
- des témoignages d'autres enseignants qui permettent de se référer à des situations concrètes;

- des interventions affectives qui permettent de favoriser l'attachement en classe de manière pratique.

Afin de nous assurer une bonne collaboration, voici nos attentes et ce que nous vous proposons en retour.

Engagement des évaluateurs

En participant à cette recherche, vous acceptez :

- de lire le livre pour sensibiliser et outiller les enseignants face au développement de relations sécurisantes avec leurs élèves en tenant compte de leur propre style d'attachement;
- de participer à un entretien collectif qui sera enregistré;
- de ne pas reproduire pour autrui ou diffuser le contenu du livre sans le consentement de l'équipe de recherche.

Engagement de l'équipe de recherche

En ce qui concerne l'équipe de recherche, celle-ci s'engage :

- à vous laisser libre d'interrompre à tout moment votre participation à cette recherche;
- à utiliser l'enregistrement audio/vidéo dans le seul but de prendre en note vos commentaires et à le présenter à l'évaluateur de l'essai, si celui-ci en fait la demande;
- à utiliser un pseudonyme, si nécessaire, pour ne pas associer votre nom à vos réponses;
- à vous remettre une copie finale du livre.

N'hésitez pas à communiquer avec nous si vous avez des questions.

Jennyfer Breault

Étudiante chercheuse à la maîtrise

Richard Robillard

Directeur de l'essai de maîtrise

ANNEXE H
QUESTIONNAIRE PRÉPARATIF À L'ENTRETIEN COLLECTIF

Nom, prénom de l'évaluatrice :

Profession :

École (niveau) / commission scolaire :

Années d'expérience :

Formation(s)/expérience(s) en lien avec l'attachement :

TABLE DES MATIÈRES

1. Trouvez-vous pertinent que le livre présente une table des matières? Pourquoi?

PREMIER CHAPITRE : PRÉFACE

2. Trouvez-vous pertinent que l'auteure présente une préface personnelle au début du livre? Pourquoi?

DEUXIÈME CHAPITRE : INTRODUCTION

3. Est-ce que ce chapitre contient suffisamment d'informations pour les enseignants qui ont peu de connaissances sur l'attachement?

Sinon, y a-t-il des informations sur la relation d'attachement que vous jugez essentielles pour un enseignant qui débute dans l'intégration de celle-ci en classe et qui devraient être incluses dans le livre?

CHAPITRES SUR LES TROIS STYLES D'ATTACHEMENT DES ENSEIGNANTS

4. Croyez-vous que la présentation des trois styles d'attachement des enseignants est réalisée avec suffisamment de clarté? Quelles précisions apporteriez-vous?
5. Jugez-vous utile que les interventions affectives soient réparties en trois sous-groupes : les interventions affectives verbales, non verbales et par affiliation?
6. Jugez-vous utiles et en quantité suffisante les exemples d'interventions affectives suggérées selon les styles d'attachement des enseignants?
7. Les interventions affectives sont-elles suffisamment détaillées pour que les enseignants puissent les mettre en application en classe?
8. Quelle est votre appréciation des exemples donnés par les enseignantes du primaire et par l'auteure (les citations) au regard de leur comportement d'attachement en classe?
9. Croyez-vous que les interventions affectives proposées permettent de développer des relations d'attachement sécurisantes entre les enseignants et les élèves? Pourquoi?
10. Si vous avez expérimenté d'autres activités en enseignement qui permettent de favoriser l'attachement, pouvez-vous nous en nommer et nous en donner une brève description?

L'ENSEMBLE DU LIVRE

11. Quels ont été vos réactions et vos sentiments en lisant le livre?
12. En quoi celui-ci pourrait-il être utile dans la pratique enseignante?
13. Que pensez-vous de l'ordre de présentation des différents chapitres du livre? Apporteriez-vous des modifications dans la séquence?
14. Quels sont les points forts du livre?
15. Quels sont les points à améliorer du livre?
16. Y a-t-il des éléments importants en lien avec les relations d'attachement qui n'ont pas été abordés dans le livre et que vous considérez essentiel d'ajouter?
17. Que pensez-vous de la mise en page du livre?
18. Si vous deviez utiliser un seul mot pour décrire le livre, lequel choisiriez-vous?

ANNEXE I

VERBATIM DE L'ENTRETIEN COLLECTIF¹¹

L'intervieweuse s'adresse à ses interlocutrices.

Intervieweuse : Alors on va essayer de parler fort.

L'intervieweuse procède à des ajustements de son avec ses interlocutrices. Ensuite, elle s'adresse à nouveau à elles.

Intervieweuse : Alors tout d'abord, comme j'étais en train de dire, merci...pour votre aide, pour votre participation à mon projet de maîtrise. Je vais commencer d'emblée en partant avec la question 1. J'aimerais savoir en commençant par l'évaluatrice A...

L'intervieweuse pose la première question.

TABLE DES MATIÈRES

1. Trouvez-vous pertinent que le livre présente une table des matières? Pourquoi?

A : Oui, parce que ça donne une vue d'ensemble du contenu et ça facilite le repérage des informations.

Intervieweuse : Très bien, merci. Évaluatrice B...

B : Bien même chose. Facilité de consultation puisque c'est un guide que l'enseignant devrait consulter après l'avoir lu.

Intervieweuse : Parfait. Évaluatrice C...

C : Moi aussi, oui c'est très pertinent pour se repérer facilement pour voir le contenu. Puis, comme c'est quand même un document de quatre-vingts quelques pages, c'est plus facile d'aller se repérer si on cherche une information précise.

Intervieweuse : Parfait. Évaluatrice D...

D : Moi j'ai mis oui, très utile, car plusieurs sections et beaucoup de pages.

Intervieweuse : Parfait. Merci. On va passer au chapitre 1 qui est la préface. Évaluatrice A...

¹¹ Afin de rendre compte des propos exacts tenus lors de l'entretien collectif, nous avons fait le verbatim sans modifier les structures des phrases erronées.

L'intervieweuse pose la question suivante.

PREMIER CHAPITRE : PRÉFACE

2. Est-ce que vous trouvez pertinent que l'auteure, moi en l'occurrence, présente une préface personnelle au début du livre? Pourquoi?

A : Oui, j'ai trouvé ton histoire pertinente. Ça donne une touche personnelle au livre et ça vient l'ancrer dans quelque chose de concret. Ça peut aussi permettre à certains enseignants de se reconnaître dans ton témoignage.

Intervieweuse : Très bien, merci. Évaluatrice B...

B : Moi aussi c'est oui. J'ajoute à ce que A a dit que ça crée un lien d'attachement avec le lecteur aussi le fait de connaître ton histoire personnelle.

Intervieweuse : Très bien, merci. Évaluatrice C...

C : Oui, moi aussi j'abonde dans le même sens que A et B. C'était très pertinent et ça nous met un peu en contexte, dans le fond, du pourquoi tu t'es intéressée à la notion d'attachement.

Intervieweuse : Excellent. Évaluatrice D...

D : Moi j'ai mis oui, ça pique la curiosité. Mais j'ai écrit « toutefois, j'y serais allée plus globalement ». Donc moi la petite partie où tu racontes que les élèves te suivaient dans le corridor, j'aurais peut-être tendance à l'enlever et y aller plus globalement en disant que tu es une enseignante qui s'est questionnée sur l'attachement, mais pas nécessairement en partageant cette expérience-là.

Intervieweuse : Ok. (Petit problème de son avec une interlocutrice...) Il n'y a pas de problème, on peut arrêter n'importe quand aussi. S'il y a quoi que ce soit, tu me fais signe.

L'intervieweuse enchaîne avec la prochaine question.

DEUXIÈME CHAPITRE : INTRODUCTION

3. Est-ce que le chapitre sur l'introduction contient suffisamment d'informations pour les enseignants qui ont peu de connaissances sur l'attachement?

Sinon, y a-t-il des informations sur la relation d'attachement que vous jugez essentielles pour un enseignant qui débute dans l'intégration de celle-ci en classe et qui devraient être incluses dans le livre?

A : J'ai écrit oui, l'introduction est claire et donne des informations pertinentes. Je pense qu'une personne qui a peu de connaissances sur l'attachement aura déjà une bonne idée de ce que c'est une fois l'introduction aura été lue.

Intervieweuse : Très bien, merci. Évaluatrice B...

B : Oui, il y a suffisamment d'informations...mais est-ce que je réponds à l'autre question ici? « Sinon... »

Intervieweuse : Oui...tout à fait!

B : Mais il y a quelques informations que je me posais la question si quelqu'un n'est pas vraiment au courant, est-ce que tu ne devrais pas développer un peu plus sur le cerveau limbique, le néocortex...parce que tu y fais allusion et je ne suis pas certaine que les gens qui vont lire sont aussi avancés que toi.

Intervieweuse : Je veux juste préciser...ton idée ce serait peut-être de développer davantage?...

B : Bien expliquer c'est quoi les comme...les paliers du cerveau peut-être...les étages et tout ça, car je ne suis pas certaine que tout le monde soit au courant. Après ça, j'ai marqué « précision page 23 et 24 »... Je me suis pris des notes pour moi...Page 23 et 24 ici, bien des fois tu fais allusion...veux-tu que j'aille pointu comme ça ou pas?

Intervieweuse : Oui, oui...

B : Oui, ok...« Cette insensibilité non intentionnelle empêche certains enseignants de réguler leurs comportements en fonction de ce qu'exprime l'élève », ça je préciserais. Je ne suis pas sûre que quelqu'un qui va lire le guide le sache un peu. Je donnerais un exemple peut-être de ce que c'est. Parce que de réguler leurs comportements d'aller un petit peu plus en détails.

Intervieweuse : Avec un exemple concret peut-être?...

B : Oui, c'est ce que je me suis écrit. Après ça, tu parles aussi à la page 24 de « défenses psychologiques »...lesquelles? Peut-être que ça prendrait quelques exemples.

Intervieweuse : Celles énumérées plus haut. Ok, oui parfait.

B : Et aussi, quand tu parles dès le début de patience, cohérence et constance, à la fin, page 77, tu les expliques. Je me demandais pourquoi tu ne les expliquais pas dès le début.

Intervieweuse : Ok, ça pourrait être pertinent de les mettre au début...

B : Oui, l'explication entre parenthèses...la précision que tu fais.

Intervieweuse : Ou les deux sinon, faire un rappel à la fin? Est-ce que tu le laisserais aussi?

B : Non, je pense que je le mettrais au début, ça va être clair. C'était mes petites précisions.

Intervieweuse : Très bien.

C : Oui, moi j'ai trouvé ça très intéressant. Il y a de l'information là-dedans que j'aurais aimé avoir en début de carrière que je n'ai pas eue. Peut-être que le bac a changé maintenant, mais oui on a parlé d'attachement au bac, mais on en parlait... la relation quand le bébé est petit, l'importance, mais on ne parlait pas de toutes les incidences que cela peut avoir sur un enfant à long terme et tout ça. Donc moi j'aurais aimé dès le début avoir plus d'informations sur le lien d'attachement et toutes les incidences, autant notre lien, notre style d'attachement à nous et celui des élèves. Donc oui j'ai trouvé ça intéressant. Je pense que pour un enseignant qui débute, ça pourrait être très très pertinent.

Intervieweuse : C'était suffisamment clair pour toi?

C : Pour moi, oui.

Intervieweuse : Parfait, évaluatrice D...

D : J'essaie juste de voir dans le fond ton intro c'est jusqu'à quelle page? Jusqu'à la page 28?...

Intervieweuse : 25.

D : Ok...bon parce que je veux juste pas oublier rien.

Intervieweuse : Exactement. Jusqu'à la page 25, donc plus précisément de la page 11 à 25.

D : Bon, je vais te faire ça bref. Bon, moi j'ai mis « très complet, les informations super intéressantes ». Là je vais y aller au fur et à mesure.

Bon, premièrement, c'est hyper intéressant de savoir quand tu précises que c'est à partir de trois ans. Tu sais tu dis « à partir de trois ans, l'enfant commence à sentir qu'il a un port d'attachement ou commence à sentir que oups, il y a quelque chose qui cloche... ». Bien ça, je trouvais que c'était intéressant, mais, en tout cas, c'est sûr que ...avant trois ans, moi je suis encore un peu dans qu'est-ce qui se passe dans la maison concrètement à partir du bébé à...mais c'est bon de savoir que...tsé, c'est tellement jeune dans le fond trois ans...c'est intéressant de savoir ça.

J'aime beaucoup les références...tu sais tu parles de Bowlby, Mary Ainsworth...ils sont super reconnus. ... le caregiving, je trouve ça hyper pertinent que tu en parles.

À la page 15, ton schéma des deux grandes familles de l'attachement, je trouve ça super bon, parce que là on s'en va soit dans le sécurisant ou dans l'insécurisant. Ça je trouvais ça très bien. J'ai écrit « schéma clair et utile ».

À la page 16, le comportement, tout ce qui est le tableau des comportements en classe, moi j'ai écrit « très bon » parce que quand l'enseignant va déjà lire ça, il peut déjà faire des associations avec le profil de lui les enfants qu'il a dans sa classe.

Intervieweuse : De ses élèves?

D : Oui, de ses élèves. Ça je trouvais ça super bon que tu le mettes dès le début. L'évaluatrice tourne les pages pour continuer ses commentaires... Bon, moi là je pensais comme toi aussi. Tu vois, c'est écrit bon « si les fondations au niveau de l'attachement sont de mauvaise qualité, cela peut entraîner de graves conséquences ». Mais là, on en n'a pas de la formation nous dans le système scolaire sur l'attachement. Comment ça se fait? Si justement, cela peut entraîner de graves conséquences, en tout cas...moi j'irais appuyer ton dire, que dans les formations des profs, pis tout ça, ça serait nécessaire qu'on ait une formation, ou...

Intervieweuse : Ça c'est sûr que dans l'essai, c'est très très très développé. Mais dans le livre, vous trouveriez pertinent de le mettre...

D : Bien moi j'irais mettre quelques phrases clés juste pour dire, vous faites bien de lire ce livre-là parce que...blabla...les impacts.

B : Est-ce que je peux ajouter quelque chose sur ce qu'elle est en train de dire?

Intervieweuse : Oui!

B : Moi, il y a quatre ans, j'ai eu un élève qui avait de gros problèmes de comportement. Puis, quand la psychologue est venue l'observer dans la classe, bon tout ça...et quand elle a eu de l'info un peu sur cet élève, sur l'historique de cet élève-là, bien elle m'a dit, c'est évident, c'est un problème d'attachement. Puis moi dans ma tête, je ne savais pas encore toutes les implications que l'attachement pouvait avoir. J'ai comme appris, mais parce que j'avais un élève problématique dans ma classe.

Intervieweuse : Oui, oui. Sans ça, tu n'aurais peut-être pas eu...

B : Puis, avec tout l'éventail de comportements que ce type d'enfant là peut amener dans une classe aussi. Puis, j'ai appris sur le tas finalement comment intervenir avec cet élève-là. Mais j'aurais aimé avoir cette information-là avant d'accueillir un enfant comme ça dans ma classe, puis être outillée de façon différente. Justement on manque de formation.

D : Puis en t'entendant, il y a quelque chose qu'on avait vu dans nos cours qui me revient. On disait qu'il y a les comportements observables versus tout ce qui découle. Tu sais pourquoi un comportement observable arrive, bien il y a souvent des raisons.

Intervieweuse : Cependant, le livre est axé sur le style d'attachement de l'enseignant parce qu'il existe déjà des programmes ou des références pour ce qui concerne le style des enfants. Donc est-ce que vous trouvez quand même pertinent qu'on énumère les comportements des styles des enfants?

D : Bien sans les énumérer, j'irais juste dire que quand l'enseignante est confrontée à un comportement observable, faut qu'elle soit capable de se dire que c'est pas juste par opposition par rapport à elle, faut qu'elle soit capable d'aller voir l'iceberg en dessous, c'est

quoi qui...dans le fond c'est que si elle n'est pas formée, si elle n'a pas eu de formation par rapport à ça, elle ne pourra pas non plus faire l'analyse. Puis aller comme tu dis...c'est ça.

Intervieweuse : Je te laisse continuer sur les autres informations de l'introduction.

D : Ensuite, dans l'introduction, là où tu parles justement du cerveau limbique des enseignants et tout ça, tu dis que, les enseignantes, à la base, il y en a qui ont vécu soit des problèmes familiaux, qui ont déjà eux-mêmes peut-être un style d'attachement sécurisant évitant. Tu dis aussi que au-delà de notre propre style, il y a les maladies, la précarité de l'emploi, les conflits conjugaux, le manque de ressources. Puis là moi, il y a une question m'est venue en tête, c'est « y a-t-il des statistiques ou y a-t-il quelque chose qui vient dire qu'un enseignant, mettons quelqu'un qui a vécu des problèmes d'attachement dans son enfance, est-ce qu'il se tourne vers ce métier-là? Est-ce que il y a un intérêt pour ce métier-là? » Puis encore là, c'est des préjugés, mais est-ce qu'un enfant qui a vécu des problèmes d'attachement dans sa famille étant jeune va faire des études pour aller vers ça? Par ce qu'on parle aussi quand même de deux ans de cégep, l'université...fait qu'en tout cas, moi je me suis juste posée la question, est-ce que comme enseignante, y en a-t-il beaucoup des enseignantes qui dans le fond ont eux-mêmes des problèmes d'attachement?

Intervieweuse : Ok, c'est une question que tu t'es posée en lisant l'introduction.

D : Vraiment, exactement. C'est tout. À part ça, jusqu'à la page 28, ouin, c'est ça, j'aurais tendance à vouloir savoir si en général, les personnes avec des problèmes d'attachement se tournent vers l'enseignement? Euh...puis c'est tout. J'ai fini!

Intervieweuse : Parfait, on passe à la question 4 qui concerne les chapitres sur les trois styles d'attachement.

L'intervieweuse enchaîne avec la prochaine question.

CHAPITRES SUR LES TROIS STYLES D'ATTACHEMENT DES ENSEIGNANTS

4. Croyez-vous que la présentation des trois styles d'attachement des enseignants est réalisée avec suffisamment de clarté? Quelles précisions apporteriez-vous?

A : Moi j'ai trouvé que la présentation des styles d'attachement était faite avec clarté. C'est sûr que c'était nouveau pour moi, car d'habitude on lit sur le style d'attachement des enfants. Là c'était nouveau de voir le pendant chez les adultes parce qu'on en entend moins souvent parler. J'ai trouvé que les tableaux résumé c'était aidant pour synthétiser l'information parce que c'est sûr que c'est des longues pages avec des longs paragraphes. Donc les tableaux ont été aidants pour moi.

Sinon, pour ce qui est du style d'attachement insécurisant, surtout le évitant je trouvais, étaient dépeints un peu d'une façon négative dans le sens où je regardais l'image de l'enseignante qui vraiment repousse l'enfant, mais en même temps je comprends ce que tu as voulu illustrer par cette image-là, mais en le lisant, je me suis comme dit, que mettons

que je suis en train de lire ça, je ne me dirais pas comme « ah wow c'est moi ça! ». Je me dirais comme « ah, non, il me semble que je ne veux pas être tant que ça ce type d'enseignant-là ». Ça m'a fait penser dans le fond, c'est sûr que quand on fait un travail sur nous, on arrive peut-être à s'observer plus et à se voir comme personne, mais quand on n'a pas fait ce travail-là, je me demandais si en lisant la description, même si j'ai un style d'attachement évitant, est-ce que j'aurais tendance à dire « ah oui, c'est moi » ou « ah non, ça ne me ressemble pas, ce n'est pas tellement moi ». Alors...donc je me demandais si peut-être qu'un questionnaire avec des questions plus en contexte au début pourrait aider les enseignants à se situer par rapport à leur style d'attachement. Je sais qu'il y a déjà des questionnaires qui existent sur ce sujet. Peut-être que tu pourrais t'en inspirer.

Puis, peut-être aussi mentionner que ce n'est pas tout noir ou blanc. Un peu avec le continuum que tu présentes à la fin de ton document où on est un peu de sécurisant avec des petites tendances... pour montrer que même si je suis dans un style, ça se peut que j'aie des caractéristiques d'un autre et d'un autre. Peut-être que ça laisserait plus la porte un petit peu à l'ouverture à ce niveau-là. Comme il y a beaucoup de texte suivi aussi et de longs paragraphes, peut-être que je mettrais certains passages en gras pour attirer l'attention dessus. Je pensais par exemple à la page 44 quand tu dis « les gestes...il faut poser les gestes avec chaleur, régularité, congruence et d'une façon appropriée à chaque enfant ». Peut-être que l'on pourrait mettre ce passage-là en gras.

Intervieweuse : Ça l'accrocherait l'œil aussi un peu...

A : C'est ça! Question d'accrocher l'œil sur les passages un peu plus importants. L'évaluatrice poursuit ensuite...À la page 34, tu dis : « Entre les enseignants sécurisants et les élèves, qu'ils soient sécurisants ou non, le lien d'attachement se construit facilement ». J'apporterais peut-être une petite nuance parce que même si je...je ne pense pas que ça se construit toujours facilement avec tous les types d'enfants, surtout ceux qui ont un style d'attachement insécurisant. Donc moi, j'ai beau avoir un style d'attachement sécurisant, mais je vais quand même avoir à entrer en relation avec des enfants qui ont un style d'attachement insécurisant et ça se peut que ça ne soit pas facile même si moi j'ai tout le bon vouloir, toutes les connaissances...je voudrais peut-être juste apporter une petite nuance...

Intervieweuse : Ce serait peut-être mieux...le mot facile n'est pas le mot idéal disons pour qualifier ça.

A : C'est juste parce que c'est pas non plus si pire ... ce n'est pas toujours toujours ce que...C'était plus ça...sinon, j'ai terminé pour mes commentaires.

Intervieweuse : Parfait. Merci, très pertinent. Madame B...

B : Bien dans le même sens, moi aussi je trouvais que les informations sont super intéressantes, super bonnes, mais vu qu'il y a beaucoup d'informations, effectivement le texte est lourd un peu. Moi j'irais avec des intertitres. Je garderais la même structure pour les trois styles d'attachement. Comme bon si on prend le premier...attend un peu, je vais

tourner les pages, je m'étais mis des petites notes...ici là, les relations interpersonnelles, bien je dirais « avec les collègues, avec la direction, avec les parents », puis là je le détaillerais. Puis je le ferais avec chaque style pour que l'enseignant s'y retrouve s'il veut comparer deux styles. Un peu le même...

Intervieweuse : Donc des intertitres entre les sections...

B : Oui, mais qui se répètent pour les trois styles.

Intervieweuse : Les mêmes?

B : Oui, de la même façon, ça enlèverait un petit peu de...

Intervieweuse : De longueur...

B : Oui, parce que c'est vrai que parfois le texte était assez long à lire. Ensuite, bien là je ne l'ai peut-être pas mis là, mais...si je répète un peu ce que A a dit, moi aussi le petit questionnaire ou la petite... pour que l'enseignant se situe lui, mais je me demande si c'est pas après ou avant de poser les questions, puis après faire une genre de petite...

Intervieweuse : Mais ça aurait sa place?...

B : Oui, oui pour voir là où il se situe, parce que là on le lit vraiment comme si on était extérieur à ça, mais...

Intervieweuse : Parfait!

B : En tant qu'enseignant s'y mettre. Et c'est que j'avais aussi des petits détails...attend un peu...euh à la page 37...mais là je veux pas aller trop loin, je veux pas répondre trop aux autres questions...j'ai pris des notes dans le cahier. J'espère de ne pas mêler les autres questions...

Intervieweuse : C'est pas grave...

B : Tu parles de mentalisation à un moment donné...des fois, je trouve que c'est un peu coq à l'âne...plus loin, tu reviens sur la mentalisation, mais je pense qu'il faut savoir c'est quoi pour le comprendre. Fait que je me suis mis comme des petits détails, mais ça je peux plus te les dire après. Tu sais tel paragraphe, ben là peut-être faire un lien avec la mentalisation, ce que tu as dit tantôt. Ici, quand tu parles « écouter l'enfant » et lui permettre de dire « je », bien moi j'expliquerais la cause/ conséquence tu sais. Ça fait quoi la différence si je parle au « je » ou si je dis « tu » quand on fait ça. J'expliquerais toujours pourquoi parce que je ne pense pas que tout le monde le sait quand ils vont le lire. C'est vraiment des précisions dans ce sens-là...

Intervieweuse : Très bien!

B : Je voudrais pas brûler les étapes, peut-être j'aurais dû dire ça plus loin.

Intervieweuse : Non non c'est correct, au pire, on y fera référence que ça a été répondu à la question 4 si jamais...c'est pas plus grave.

B : D'accord...C, je te passe le flambeau!

C : Oui! Moi aussi j'étais exactement pour dire comme A et B un petit questionnaire. Puis, tout n'est pas ni blanc ni noir parce que même si je crois avoir un style d'attachement sécurisant, je me suis quand même reconnue du côté de l'anxieux et tu sais dans certaines interventions que je peux faire avec les élèves...tu sais même si je ne suis pas dans ce style d'attachement-là. Mais oui je pense qu'on peut trouver notre compte qu'on ait n'importe quel style d'attachement, je pense qu'il y a quand même des choses que l'on peut aller chercher...

Intervieweuse : Donc toi aussi tu suggérerais de le dire pour que le lecteur soit conscient qu'on n'est pas complètement un style ou...

C : Oui, effectivement.

D : Moi c'est la même chose. J'ai écrit « oui, toutefois, je crois qu'il serait pertinent de présenter un quiz ou un questionnaire en annexe », un peu semblable à nous celui qu'on a fait en ligne pour...puis ça me faisait aussi penser aussi à quand on avait fait le cours sur les styles d'apprentissage, tu sais les livres qu'on a achetés, tu sais à la base, c'est ça qui me captivait, c'était de faire le quiz au début en cochant. Puis après ça, bien là on allait lire les sections qui nous concernaient. Moi je trouve que ça va de soi de le mettre. Euhm...un peu comme la candidate A, moi aussi j'ai été comme malgré moi surprise à surligner comme des mots importants dans chaque page parce que sinon, c'est vrai que ça faisait beaucoup de texte. Donc pour chaque type, je me retrouvais à mettre en évidence certains passages. Et puis, comme B, euh, j'aurais tendance à mettre des intertitres. Moi j'avais pas vu ce que toi tu as vu au niveau, mais moi c'était vraiment au niveau de l'enfant. Je voyais qu'un moment donné dans le texte, tu finissais toujours par « l'enfant lui ». Puis, on arrivait avec des caractéristiques par rapport au style de l'enfant. Fait que ça aussi, je me mettrais comme un intertitre pour dire « là ok cette section-là concerne plus l'enfant que l'enseignant », mais c'est vrai que comme tu le décris, il y a les collègues...j'irais avec des intertitres moi aussi.

Intervieweuse : Ok. Excellent...question 5.

L'intervieweuse adresse la cinquième question aux évaluatrices.

5. Est-ce que vous jugez utile que les interventions affectives soient réparties en trois sous-groupes : c'est-à-dire interventions affectives verbales, interventions non verbales et interventions par affiliation?

A : Oui, les sous-titres aident le lecteur à se repérer. Les trois catégories d'interventions sont bien choisies selon moi. C'est bien aussi que tu dises dans certains styles que, par exemple pour un style, il y a un type d'interventions qui est plus facile pour ces personnes-là. Puis, selon nos prédispositions aussi, on peut aller lire ou aller rechercher ce qui nous

intéresse, ou ce qui nous parle le plus. Fait que je trouve ça bien. Ça donne une variété aussi d'interventions à présenter.

Intervieweuse : Parfait. Évaluatrice B...

B : Eh même chose. Moi j'ai bien aimé que tu distingues les trois, que tu les sépares et que tu les décrives parce qu'effectivement, selon notre style, ou selon le style qu'on lit, on peut voir qu'est-ce qui correspond à qui. Ça j'ai trouvé ça vraiment intéressant. C'était correct comme ça.

Intervieweuse : Parfait. Évaluatrice C...

C : Eh oui, moi je trouvais ça facile de se repérer parce que tu as la même structure pour le sécurisant, pour évitant, anxieux...

Intervieweuse : Dans chacun des styles?

C : Oui. Puis j'ai beaucoup aimé tes petits tableaux à la fin de chaque section aussi où tu résumais les différentes interventions. Donc c'était clair, puis c'est facile d'aller se référer par la suite.

Intervieweuse : Parfait. Évaluatrice D...

D : Oui, très bien.

Intervieweuse : C'est clair! D'accord merci. Les évaluatrices et l'intervieweuse rient ensemble.

L'intervieweuse passe à la question qui suit.

6. Jugez-vous utiles et en quantité suffisante les exemples d'interventions affectives suggérées selon les styles d'attachement des enseignants?

A : Oui, les activités, les paroles, les gestes et les interventions sont pertinents, sont utiles et en quantité suffisante pour moi. Je me suis juste posée un petit questionnement...mais c'est peut-être de trop...tu jugeras. En fait, je me suis dit quand on lit ce livre-là, je pense que le but premier que tu poursuivais c'était d'outiller les enseignants, puis quand on le lit, je ne sais pas si le ratio entre la description des styles d'attachement et la quantité d'activités si le ratio est bon. Dans le sens où il y a beaucoup d'informations sur les styles, ce qui est super intéressant, mais est-ce qu'il y en a beaucoup par rapport aussi au nombre d'activités. C'était un peu ça mon questionnement. Mais en même temps, ça m'a pas dérangé à la lecture, c'était intéressant.

Intervieweuse : Je comprends, parfait. Évaluatrice B.

B : Moi aussi je les trouve intéressantes et pertinentes les activités. Oui, il y en a plusieurs, mais je pense qu'on a besoin d'en avoir plusieurs pour trouver notre compte. Ça s'est très bien. Moi, ce qui me manquait peut-être un peu, c'est que quand tu donnes un exemple, je

viendrais toujours généraliser après pour pas qu'on reste sur cet exemple-là. Je sais pas, quand tu dis... comme non-verbal ici, tsé « simplement je ne bougeais pas », bien tsé je mettrais ça peut-être « un regard, un geste, un clin d'œil »...tsé pas « on le regarde, on lui dit : j'aime ta robe »... d'y aller dans le plus large à la fin. Toujours revenir avec une petite synthèse globale sur « Donc, ta ta ta... ». Pour chacun...

Intervieweuse : Pour synthétiser à la fin des...

B : Oui, puis surtout pour généraliser. Puis peut-être des fois faire attention avec des exemples très pointus parce que je me dis toujours la personne qui le lit qui a pas peut-être tout le bagage qu'on a, les connaissances sur ça. Des fois, je me disais : « Danger, oh, attention! » Faut pas que la personne pense que c'est ça qu'il faut faire, faut plutôt qu'elle comprenne pourquoi il faut faire ça. J'ai pris un exemple ici là...l'enfant qui tarde à s'habiller le soir, qui veut pas retourner à l'école et tout ça, là c'est très précis. Puis là tu lui dis : « Ah! Moi, j'ai hâte d'aller voir ma famille, de m'occuper de ma famille, toi aussi tu as une maman qui t'attend et qui a hâte de te voir ». Bien peut-être que lui, il veut pas s'en aller à la maison parce qu'il y a personne qui l'attend ou peut-être qu'elle a pas hâte de voir, ou peut-être lui il a pas hâte de la voir. Tsé, c'est ça que je ferais attention pour pas que les enseignantes prennent mot à mot ce que tu dis, mais sans réaliser que le cas de l'autre à côté, faut pas dire ça parce que c'est pas ce qui l'attend. Tsé de toujours revenir à dire « attention, danger ».

Intervieweuse : Nuance...

B : Nuance! Voilà!

Intervieweuse : Évaluatrice C.

C : Moi aussi, nuance selon les enfants. Justement, il y a certaines interventions qui peuvent fonctionner avec certains, puis d'autres, non. Moi j'ai aimé les exemples d'interventions. Oui, il y en avait en quantité suffisante, puis, je trouve que c'est des suggestions simples à mettre en application aussi. Donc on n'a pas à se casser la tête. Je trouvais pour ça que c'était bien parce que c'était simple. C'est plein de petites choses qu'on peut faire dans tous nos petits moments de la journée avec les élèves.

Intervieweuse : Parfait. Évaluatrice D.

D : Moi j'ai écrit oui, vraiment super, quantité suffisante. Puis moi, en entendant la candidate A, c'est vrai que en le lisant, moi aussi ça m'a effleuré l'esprit de dire « Ok, est-ce qu'on veut être informés sur les styles d'attachement de l'enseignante ou on veut vraiment des outils? ». C'est un peu un mixte des deux là. Pour l'instant...

Intervieweuse : Tout à fait. Mais, si vous vous souvenez que dans l'introduction, l'objectif, c'était de sensibiliser et d'outiller.

D : Bon donc parfait dans ce cas-là...

Intervieweuse : Par contre, je prends note que le ratio ou la quantité est peut-être à...

D : Bien moi, pour l'instant, je trouve que c'est égal.

Intervieweuse : Ok.

D : Dans le fond, t'es autant informé sur c'est quoi les styles d'app...Confusion de l'évaluatrice, rires...les styles d'attachement que t'es outillé. Moi je le trouve cinquante cinquante. Donc c'est correct si c'est ça ton objectif.

Intervieweuse : Parfait.

L'intervieweuse continue avec la prochaine question.

7. Les interventions affectives sont-elles suffisamment détaillées pour que les enseignants puissent les mettre en application en classe?

Intervieweuse : Et je vais rajouter à la question, dépendamment de chaque enfant.

A : Oui, moi j'ai dit « Tu donnes même...c'est assez clair pour moi, tu donnes même plusieurs exemples de paroles à dire ». Mais en entendant les autres évaluatrices, je trouve que c'est vrai que des fois c'était pointu. Puis, sur le coup, je me disais « Oh wow! C'est super! » Mais c'est vrai que ça peut...peut-être qu'avec quelque chose de plus général, ça conviendrait à un plus grand nombre d'enseignants et d'élèves. Ou sinon de nuancer qu'il peut y avoir du cas par cas aussi là. Ya juste pour une seule activité, l'activité du sac à dos d'attachement, j'aurais peut-être besoin d'un peu plus d'informations pour mieux la comprendre et avoir le goût de l'essayer. Sinon le reste, pour moi c'était clair.

Intervieweuse : Oui pourrait ajouter des informations dans le...sur cette activité-là, c'est-à-dire sur le sac à dos de l'attachement...

A : C'est peut-être un petit descriptif...

Intervieweuse : Comment la faire. Ok.

A : Tu sais, comme ça, je savais pas trop quoi faire avec le sac à dos.

Intervieweuse : Ok, oui, je comprends. Parfait. Évaluatrice B.

B : Pour les interventions, tu demandes si elles sont suffisamment détaillées. Ça va peut-être recouper un peu ce que j'ai dit tantôt, mais pour chacune, un espèce de comme, pas mise en garde, mais comme une explication. Tu sais comme un peu dans le genre enseignement explicite...c'est quoi, pourquoi je le fais. Parce que là, c'est un exemple, mais on sait pas pourquoi on le fait, quand on le fait, comment on le fait. Fait que peut-être...tu sais tantôt, quand je parlais de généraliser, ça serait peut-être là là.

Intervieweuse : Ok, dans ce sens-là...

B : D'y aller avec quelque chose d'assez concis là, pour pas ajouter de la lourdeur. Et, quelque part tu parles de l'enfant résistant ambivalent, mais tu l'as jamais décrit nulle part

celui-là. Fait que l'enseignant qui lit va se dire « Oh c'est quoi ça un enfant résistant ambivalent? »...

Intervieweuse : Il a seulement été mentionné dans l'introduction. Mais non, j'ai pas décrit aucun des styles des enfants.

B : Ok, ok. Parce que ça faisait allusion à lui, puis je me demandais si l'enseignant qui lisait ça saurait de quoi il s'agit...

Intervieweuse : Non...c'est intéressant que tu le dises. Je trouve ça le fun que tu en parles. Ok...Super, évaluatrice C.

C : Je pense que j'y ai déjà un petit peu répondu à la question 6...euh, oui, justement, c'était assez détaillé, sauf l'activité du sac à dos comme a dit l'évaluatrice A. Moi aussi, j'ai lu sac à dos, puis après ça l'a arrêté là. Je suis passée à l'autre. J'ai dit « ah, mais... », puis je suis passée à l'autre. Fait qu'il manquait de description pour moi. Puis...là j'avais une autre idée, puis je l'ai perdue...Rires.

Intervieweuse : Ben ya pas de problème, si ça te revient, on fait une parenthèse. Rires. Parfait, évaluatrice D.

D : Moi j'ai écrit « oui, tout à fait ». Pour moi, c'était bien. Puis, j'aimais aussi qu'il y avait une page tu sais avec toutes les petites activités à un moment donné là. C'était comme clair. Moi j'ai bien aimé. C'était bien.

Intervieweuse : Parfait....

C : Je peux revenir...euh...

Intervieweuse : Oui, oui!

C : Oui, j'ai aimé dans la présentation des activités justement là sous forme de tableaux, puis les petits carreaux avec les illustrations. Je trouvais ça...en tant que prof de maternelle...Rires....non mais c'était clair, puis euh...

Intervieweuse : Ça change le format aussi.

C : Oui, ça changeait le format effectivement.

Intervieweuse : Parfait.

L'intervieweuse pose la question suivante.

8. Quelle est votre appréciation des exemples donnés par les enseignantes du primaire et par l'auteure, c'est-à-dire les citations qu'on retrouve un peu partout dans le livre, au regard de leur comportement d'attachement en classe?

A : Moi, j'ai bien aimé. Je trouvais que ça ajoutais du concret. Euh, en même temps, ça peut être un couteau à double tranchant dans le sens où si on se reconnaît ou si on se reconnaît pas dans ces témoignages-là. Euh, mais pour moi j'ai trouvé ça positif là.

Intervieweuse : Très bien, évaluatrice B.

B : Moi j'ai aimé ça aussi. J'ai trouvé ça intéressant et aidant, puis ça a amené une petite touche de légèreté parce que quand même, faut le lire là, faut être concentré. Peut-être je le mettrais en retrait ou une petite bulle quelque chose. Tu sais, je le mettrais sous un autre format qui viendrait couper la longueur du texte, mais je le maintiendrais là...

Intervieweuse : Bonne idée!

B : Je trouve que ça, ça rafraîchit là...

Intervieweuse : Peut-être avec une mise en page différente...

B : Oui... oui...

Intervieweuse : Parfait, évaluatrice C.

C : Moi aussi peut-être, je sais pas le mettre sous forme de citation de l'enseignante...pour changer, pour couper le format un peu...

Intervieweuse : Oui, oui, parfait.

C : Mais oui, c'était très pertinent.

Intervieweuse : Ok. Parfait, évaluatrice D.

D : Moi aussi, très pertinent. J'ai écrit que ça ajoute du concret. Très bien. Puis, en entendant B et C, je confirme que c'est vrai qu'une petite bulle, tu sais un petit quelque chose...

Intervieweuse : Quelque chose d'un peu capsule...

D : Oui ou style témoignage là...tu sais dans les bas de page ou...tranche de vie!

Les évaluatrices et l'intervieweuse sont d'un commun accord et l'expriment.

Intervieweuse : Oui....intéressant, super...

D : Ça pourrait être super, encore mieux!

Intervieweuse : Parfait, merci!

9. Croyez-vous que les interventions affectives proposées permettent de développer des relations d'attachement sécurisantes entre les enseignants et les élèves? Pourquoi?

A : De façon générale oui, parce que tu mises beaucoup sur la constance, la cohérence et la prévisibilité qui sont des critères importants en matière d'attachement. Aussi, tu expliques bien qu'il n'y a pas juste les paroles et les gestes qui comptent, mais beaucoup aussi la façon de les poser, la façon de dire les paroles, avec chaleur par exemple. Je voyais aussi beaucoup le respect du ressenti de l'élève et de l'élève en lui-même. C'est beaucoup présent dans tes interventions affectives. De plus, tu utilises les parents comme figures d'attachement afin de faire le pont vers l'élève. Ce qui est une très, très bonne chose.

Intervieweuse : Parfait, évaluatrice B.

B : Euh même chose, moi aussi, ça je trouve que ça va bien. J'ai noté que...un plus là. Que c'est un guide d'interventions, puis ces activités-là je trouve qui viennent...c'est un guide là, tsé c'est pas juste un livre. J'ai bien aimé quand tu mets les petites puces aussi. Ça aussi...

Intervieweuse : Ah oui?! Ah ok... Avec un étonnement positif.

B : On a le portrait de l'enfant là, en tout cas d'exemples, qu'on peut observer. J'aime ça.

Intervieweuse : Parfait. Rires.

B : C'est concret.

Intervieweuse : Évaluatrice C.

C : J'ai aimé que tu inclues les parents dans tes interventions, vraiment. Parce que le parent fait partie intégrante de la vie de son enfant. Donc, c'était très bien aussi. Puis, moi j'ai vu plusieurs de tes activités aussi qui pouvaient s'appliquer aussi, tu sais, pas juste à un enfant en particulier, mais qui pouvaient s'appliquer aussi à tout le groupe surtout en début d'année pour créer ton lien avec ton nouveau groupe, donc ça j'ai apprécié.

Intervieweuse : Est-ce que c'était suffisamment mentionné, tu penses, que ça peut s'appliquer avec le groupe?

C : Je suis pas certaine. Écoute, j'ai pas souvenir à ce niveau-là est-ce que c'est mentionné que ça peut s'appliquer à tout le groupe, mais moi, avec mon expérience...

Intervieweuse : Ce serait à vérifier...

C : Mais, moi je le voyais que ça pouvait s'appliquer à tout le monde.

Intervieweuse : Parfait. Merci. Évaluatrice D.

D : Moi j'ai mis « oui, bien sûr que tes interventions affectives permettent de développer des relations ». J'ai écrit que tout au long de ton livre, on sent qu'on est en dépôt psychologique. Vraiment, je sens que tu veux qu'on dépose dans le cerveau de l'enfant des belles choses, des belles attentions, des belles paroles. Vraiment, qu'on aille créer chez l'enfant un discours interne positif. J'ai mis que t'es beaucoup dans la protection du cerveau, sentiment de sécurité et d'appartenance de l'enfant. C'est vraiment ça qu'on sent,

puis c'est le rattachement aussi avec ton histoire de dire que toi, quand tu arrivais à l'école, c'était comme ta place. C'était ton...c'était ta place stable, mais je sens que tout au long de ton livre, tu veux recréer ça aussi. Tu veux que ton élève se sente bien et que...ouin, j'ai trouvé ça très sécurisant pour l'enfant, très...que tu réponds à son besoin dans le fond, au niveau psychologique.

Intervieweuse : Parfait. Merci.

D : Oh oui, excuse-moi...juste dire aussi que par rapport aux interventions affectives, j'aimais les pages où tu disais « Ben garde, à l'arrivée de la cour, vous pouvez dire ça...à l'arrivée le matin... ». Tu sais quand tu dis les exemples où, quand, comment...bien tu prends l'enseignant par la main en lui disant « Voici ce que tu peux dire quand tu rencontres ton élèves le matin, voici ce que tu peux dire au retour du dîner... », ça j'ai trouvé ça super bien.

Intervieweuse : Est-ce que c'était trop mettre les mots dans la bouche?

D : Non! Non parce qu'on a besoin de...tsé l'enseignant a besoin de ça. Moi je me rappelle quand on suivait les cours avec Richard, ben souvent le lendemain, on redisait ce qu'on avait entendu, puis...c'est ça qu'on a besoin là. Parce que c'est pas inné là...

Intervieweuse : Parfait.

D : C'est parfait!

Intervieweuse : Merci.

A : J'ajouterais quelque chose...

Intervieweuse : Oui certainement.

A : Dans le fond, par rapport à ce que l'évaluatrice D vient de dire, je trouve que d'avoir vraiment le libellé de ce qu'on pourrait dire, c'est super. Puis peut-être que tu pourrais juste ajouter en-dessous c'est quoi l'intention en disant cette phrase-là. Tu sais, c'est de faire un rappel de ce qu'on a vécu, c'est de créer le lien pour le lendemain, c'est de faire du dépôt.... De cette façon-là, on aurait comme l'intention générale dans le plus pointu, quoi dire. Fait qu'on aurait le meilleur des deux là.

Intervieweuse : Ok. Parfait. Donc ajouter l'intention. C'est bon, merci.

L'intervieweuse adresse la prochaine question aux évaluatrices.

10. Si vous avez expérimenté d'autres activités en enseignement qui permettent de favoriser l'attachement, pouvez-vous nous en nommer et nous en donner une brève description?

Intervieweuse : Je propose que si vous avez des activités à me suggérer qui pourraient être intégrées au livre, que vous me les envoyiez de manière virtuelle disons...Rires. Si ça vous

convient, parce que je pense que ça prendrait trop de temps si on les énumère. Est-ce que ça vous irait?

D : C'est parfait. Mais en même temps, c'est quand même important...

Intervieweuse : On peut y aller. Sinon, il n'y a pas de problème.

D : Moi j'en ai pas des tonnes, j'en ai genre trois ou quatre. C'est pour toi...

Intervieweuse : Parfait. Alors évalutrice A, est-ce que vous avez des activités que vous faites qui pourraient favoriser l'attachement que l'on pourrait ajouter au livre? Ou qui seraient pertinentes...

A : Bien moi ce que j'ai dit en fait c'est que, j'ai fait mon essai sur ce sujet-là. Alors, c'est sûr que dans mon programme, j'en avais beaucoup... mais en même temps, c'est correct que ce soit des différentes. Puis, tu as cité mon programme dans l'annexe. Alors les gens qui sont intéressés pourraient aussi aller le consulter par après. C'est le fun aussi que chaque essai, chaque manuscrit ait sa propre identité. Puis le tien l'a bien là. Je n'ai rien à ajouter pour l'instant.

Intervieweuse : Parfait merci. Évalutrice B.

B : Moi j'avais pas d'activité. J'avais peut-être juste une petite précision...peut-être que c'est pas à la bonne place...quand tu parlais par affiliation là, tu mettais des activités et tout ça, euh...t'as pas nommé par intérêt. Tu as nommé beaucoup de points par affiliation, puis je me rappelle Richard, entre autres, qui disait souvent « Ah, j'aime ta robe, j'en ai une comme ça! » ou...

Intervieweuse : Le basketball...

B : Ou « T'as joué au hockey hier. Moi aussi j'aime ça le hockey ». En tout cas, ça c'était par intérêt. Faque ce n'est pas tant une activité comme une catégorie là.

Intervieweuse : Parfait, c'est intéressant.

B : C'était la seule petite note que j'avais prise.

Intervieweuse : C'est vrai. Évalutrice C.

C : Ben moi c'est pas tant des grosses activités, mais c'est beaucoup dans le quotidien, tu sais. Moi je pense que le lien d'attachement avec l'enfant c'est lui donner des petites responsabilités. Moi à la maternelle, j'avais un ami du jour à chaque jour. Ça lui donne de l'importance. Ya des petites responsabilités. S'intéresser à l'enfant, tu sais quand les enfants viennent nous voir, viennent nous raconter des choses. Ou, on sait qu'un enfant par exemple...Je pense à un exemple précis. J'avais un petite cocotte, quand elle a fait son spectacle de danse. Bon ben là quand elle est revenue...elle en avait parlé durant la semaine...bien quand elle est revenue le lundi matin, ben là je l'ai questionnée, tu sais, comment a été son spectacle, tout ça. Donc tsé, c'est des petites choses, mais s'intéresser à

eux. Puis ça je pense que si l'enfant voit que son enseignant s'intéresse à lui, ben ça va aider à créer un lien.

Intervieweuse : Tout à fait! Ça développe la curiosité de l'enfant...

C : Je pense que le lien d'attachement, c'est pas dans les grandes activités, c'est dans les petites choses du quotidien. Puis moi, à la maternelle, la proximité physique, tsé oui faut faire attention avec certains enfants, mais moi je l'ai beaucoup utilisée. Tu sais, ils viennent nous faire des câlins, je passe à côté d'eux-autres et je leur gratte la tête, tu sais les câlins, les sourires. Tsé yen a beaucoup de la proximité physique à la maternelle. Beaucoup, beaucoup.

Intervieweuse : Ok, super, évaluatrice D.

D : Ben moi t'as parlé de dans le fond de...ya une place où tu parles de saluer l'enfant. Moi, dans ma classe, je fais le « bonjour » à tous les matins. Fait qu'à tous les matins, je m'assois à mon bureau, puis là je les nomme. « Bonjour untel... »

Intervieweuse : Oui, ça c'est une activité qui était...

D : C'est ça, mais elle a pas été décrite.

Intervieweuse : Oui.

D : Tu sais en tout cas...Ben elle a été décrite, mais elle s'appelait saluer.

Intervieweuse : Oui, tu as raison.

D : Moi je l'appelais le « Bonjour »...ensuite...

Intervieweuse : On pourrait donner des noms aux activités si je comprends bien.

D : Oui, c'est ça! Ensuite, moi ya une activité que je fais qui est le conseil de coopération.

Intervieweuse : Ah oui, c'est vrai!

D : Oui, parce que je trouve que je favorise l'attachement dans ma classe quand je mets des billets moi pour valoriser un enfant pour lui dire « Eille, merci tu as prêté un crayon, ou si, ou ça... ». Faque ça, c'en est un le conseil de coopération. C'est tellement facile, puis ça permet l'attachement. Toi tu disais que tu avais l'ami petit cœur, l'ami du jour...

C : Ça peut être appelé de plein de...

D : Moi j'ai l'« ami petit cœur ». Au lieu d'avoir, au lieu que chaque élève ait une responsabilité, ben moi à chaque jour, c'est un de mes petits cœurs qui a toutes les responsabilités. Fait qui est comme un peu mon bras droit-là.

Intervieweuse : Là je me questionne par rapport à l'attachement par exemple.

D : Ben « ami petit cœur », ça favorise l'attachement parce que dans le fond parce que dans le fond l'enfant a hâte d'être mon « ami petit cœur ».

Intervieweuse : Ok parce que c'est ton ami à toi!

D : Oui!

Intervieweuse : Ok je comprends.

D : Oui! L' « ami petit cœur » c'est mon « ami petit cœur », c'est l'ami que j'ai vraiment besoin.

Intervieweuse : Pour t'aider pour toute la journée...

D : Pour m'aider...j'ai eu des élèves qui arrivaient souvent en retard, mais le matin de l'« ami petit cœur », quand c'est son matin, il veut être là à l'heure. Tsé dans le fond ça fait plaisir à l'enseignante!

Intervieweuse : Ok parfait, je comprends.

D : Puis euh, au niveau de l'attachement, j'allais aussi avec les systèmes d'émulation. Faque ça c'est un porter attention aussi pour les enseignantes. Quel système favorise vraiment l'attachement? Moi j'ai le système des billets doux où je donne des billets doux, c'est dans le positif. Tu sais, on est tu encore dans les systèmes d'émulation où est-ce que c'est dans le négatif? Je pense que même par les systèmes d'émulation, on peut aller chercher des...on peut aller dans le dépôt psychologique positif. On peut aller loin là.

Intervieweuse : Oui.

D : Ça peut avoir une incidence sur l'attachement ça c'est certain!

Intervieweuse : Ok, parfait. C'est vrai ça que les systèmes d'émulation, ça a pas été abordé vraiment, non.

D : C'est ça.

Intervieweuse : Parfait. Merci!

L'intervieweuse poursuit avec la onzième question.

L'ENSEMBLE DU LIVRE

11. Quels ont été vos réactions et vos sentiments en lisant le livre?

A : Moi j'ai trouvé que, que ton livre innovait parce que c'était la première fois où je lisais quelque chose qui parlait du style d'attachement de l'enseignant plutôt que de celui des enfants. Puis en le lisant, moi je suis assez pointilleuse sur le type d'écriture, la structure un

peu, le contenant. Puis j'ai trouvé que c'était très clair et que la lecture se faisait bien. Fait que j'ai été agréablement surprise à ce niveau-là.

Intervieweuse : Merci. Évaluatrice B.

B : Moi aussi, très bien. Réaction positive. Intéressant, agréable, répond à un besoin en effet. C'est pas quelque chose que les...on parle beaucoup des enfants, mais les enseignants on n'en parle pas tant. Fait que moi je l'ai trouvé tout à fait approprié et innovateur aussi.

Intervieweuse : Merci. Évaluatrice C.

C : Moi aussi je vais dans le même sens que A et B. J'ai aimé lire sur le style d'attachement de l'enseignant au lieu de juste celui comme ce qu'on est habitué, sur celui des enfants. Puis le fait aussi...oui on parle toujours des enfants, mais ça m'a fait me questionner aussi de lire ça, puis de me dire « Oups, attends! Moi c'est quoi mon style d'attachement? ». Puis de faire « Moi où est-ce que je me situe par rapport à ça? » parce que m'étais jamais questionnée sur le fait que mon style d'attachement à moi pouvait avoir une incidence sur mes interventions. On parle toujours des élèves que eux ça va avoir des incidences sur eux, mais pas nous. Donc oui j'ai aimé ça.

Intervieweuse : Parfait.

C : Puis comme j'ai dit tantôt, moi l'information qui est là-dedans, j'aurais aimé ça l'avoir...

Intervieweuse : Plus vite.

C : Au départ! Oui plus vite! Rires entre les interlocutrices. Donc je pense que pour une jeune enseignante, ça peut être très très très pertinent!

Intervieweuse : Très bien, merci! Évaluatrice D.

D : Moi j'ai dit que j'étais super contente des idées qui étaient données, des trucs. Puis que ça me donnait envie de les appliquer.

Intervieweuse : Ah, parfait! Excellent!

L'intervieweuse passe à la prochaine question.

12. En quoi le livre pourrait-il être utile dans la pratique enseignante?

A : Bien moi je trouve que dans la pratique en général, il y a trop peu d'enseignants qui sont sensibilisés et renseignés sur l'attachement. Comme on l'a dit, au bac, il n'y a pas de cours qui se donnent, au DESS ou au diplôme de deuxième cycle, il y a à peu près juste l'université de Sherbrooke qui donne un cours sur ce sujet-là. Donc c'est sûr que ça peut être utile. Puis je trouve qu'il permet de renseigner les enseignants et de les outiller. Il est concret, il est pratique. C'est super!

Intervieweuse : Parfait. Évaluatrice B.

B : Même chose, très utile. J'ajouterais peut-être qu'il pourrait peut-être faire l'objet d'une communauté d'apprentissage professionnel qui pourrait être sur l'attachement. Puis à partir du livre, bien là les enseignants pourraient, les enseignants...le groupe, pas juste les enseignants, la communauté pourrait prendre un type et discuter sur « ok, qu'est-ce qu'on fait? ». Puis après ça, comment on optimise ça, comment on va chercher les forces de chaque type puis, comment on va chercher aussi les complémentarités. Je trouve que ça ferait, ça serait la bonne base d'un sujet de discussion.

Intervieweuse : Très bien. Évaluatrice C.

C : Tu sais comme même dans les dernières années, on a parlé beaucoup d'intelligence émotionnelle et les styles et tout ça, mais tu sais, je pense que l'attachement est aussi important sinon plus. Donc, je pense que là en lisant ton livre, ça m'a fait me questionner sur, comme je disais tantôt, sur moi mon style d'attachement. Donc, je pense que ce serait bien pour tout le monde. Peut-être une idée de future formation à la commission scolaire, on sait pas. Rires. Mais oui, je pense que ce serait intéressant.

Intervieweuse : Donc tu vis une utilité concrète...

C : Oui, vraiment!

Intervieweuse : Parfait. Évaluatrice D.

D : Moi j'ai dit que c'était des idées très simples, mais tellement profitables, tant pour l'enseignante que pour l'enfant. C'était hyper concret, faque moi je trouve que ça pourrait être vraiment pratique.

Intervieweuse : Très bien.

L'intervieweuse adresse la prochaine question aux évaluatrices.

13. Que pensez-vous de l'ordre de présentation des différents chapitres du livre? Apporteriez-vous des modifications dans la séquence?

A : Non, je n'apporterais pas de modification à l'ordre de présentation des chapitres. Cependant, je remarquais que des fois, tu utilisais le mot section, des fois chapitre, des fois il y a peut-être des sections dans les chapitres. Peut-être juste voir à uniformiser tout ça, peut-être faire un choix. Puis peut-être que dans la table des matières, on le voit aussi que tes chapitres c'est pas clair dans ta table des matières. J'aurais aimé ça que ce soit un petit peu plus clair.

Intervieweuse : Oui, parfait. C'est vrai, merci. Évaluatrice B.

B : Moi non plus. L'ordre des informations, c'est parfait. Ça se suit, tout ça, ça s'enchaîne bien. Moi aussi la petite affaire, je ferais attention parce que, on dirait que tu nous parles. Tu sais, c'est pas un guide. De temps en temps, c'est quasiment un dialogue, tu t'adresses au lecteur. Puis de faire attention parce que, ben plus loin, vous allez voir ça...un peu plus loin...pis ça fait « Ben non, je veux le voir là là! ». Tu sais, de faire attention de pas trop

nous promener plus loin parce qu'on le suit vraiment dans l'ordre puis là on est « bon, temps en temps, c'est correct, mais pas... »

Intervieweuse : Oui, je comprends ce que tu veux dire. Parfait. Évaluatrice C.

C : Moi je trouve ça parfait. Je changerais pas l'ordre. C'est correct.

Intervieweuse : Évaluatrice D.

D : L'ordre est parfait. C'est juste que je reviens sur ce que B a dit tantôt, juste d'aller segmenter encore plus. Puis...

Intervieweuse : Intertitres et...

D : Oui parce que je voyais qu'il y avait des sections qui concernaient l'enfant un moment donné dans la description. Fait que d'aller les segmenter un petit peu plus.

Intervieweuse : Mais en les laissant au même endroit.

D : Oui! Oui, oui, oui, oui, oui.

Intervieweuse : Ok parfait.

L'intervieweuse continue avec la question 14.

14. Quels sont les points forts du livre?

A : Ben moi j'ai noté que tu...je trouvais que tu vulgarisais bien l'information. Ça prouve que tu maîtrises bien ton sujet. Je trouvais que à la lecture, ça s'enchaînait très bien. Les propos sont exposés clairement et ils sont pertinents. Euh...C'est ça.

Intervieweuse : Parfait. Évaluatrice B.

B : Moi aussi. Ça coule, bien documenté, bien informé. Les références aussi. Euh j'aime beaucoup, j'aime bien quand on va avec la recherche. C'est appuyé sur la recherche, ça je trouve ça très important. Puis en même temps, vulgariser et imager, imager dans le sens où tu donnes des exemples, c'est clair. C'est bien précisé.

Intervieweuse : Évaluatrice C.

C : Moi je trouvais ça bien dosé entre tes citations d'experts versus les témoignages d'enseignants et tout ça. Tu sais, à aucun moment là j'ai trouvé qu'il y avait trop de citations ou trop d'exemples. Je trouvais que ça coulait bien. Moi j'ai aimé on dirait que tu nous parles comme B le disait tantôt. Fait que...le fait que tu nous racontes un petit peu ton histoire personnelle au début. Tu sais on a l'impression de se sentir tu sais un peu plus concernés. Puis euh...

Intervieweuse : Parfait.

C : C'est comme si tu t'adressais à nous. Donc moi j'ai aimé ça que ce soit écrit comme ça.

Intervieweuse : Merci. Évaluatrice D.

D : Moi j'ai mis ton point fort justement c'est que ça se lit bien, donc j'ai écrit « belle fluidité ». Que tu as une belle écriture, donc c'est agréable de te lire. Aussi, ce que je trouve c'est que c'est pas fait pour un comptable là, tsé on le lit puis on se dit « Ok, elle aussi elle a vécu notre réalité, elle a passé par où on passe à tous les jours ». C'est vraiment, je trouve conçu par une enseignante pour une enseignante, faque on s'y retrouve. Puis l'autre point fort, j'ai mis tes exemples sont bons, puis tes idées sont super bonnes aussi. C'est parfait!

L'intervieweuse adresse la prochaine question aux évaluateurs.

15. Quels sont les points à améliorer du livre?

A : Bien moi, je me suis permis d'annoter ton document tout le long de ma lecture, alors je te l'ai envoyé. J'ai remarqué plusieurs petites erreurs de français là. Dans le sens que c'est sûr qu'une fois qu'on l'a lu cent-cinquante fois, on ne les voit plus là! C'est sûr! Fait que ce que j'ai vu, je te l'ai souligné. Mais peut-être de le faire relire par quelqu'un d'autre à la fin. Peut-être pour ton essai aussi, ça peut être intéressant. Sinon, moi j'ai pas imprimé ton document, peut-être que vous ça pas fait ça, mais moi dans la version que j'avais, il y a des lignes dans les tableaux que je voyais pas. C'est peut-être juste dans la version que j'avais moi.

Intervieweuse : Ce serait à vérifier.

A : Peut-être juste vérifier ça... Aussi, j'ajouterais juste un petit message au début du livre pour indiquer pourquoi tu as fait le choix d'utiliser le masculin en fait.

Intervieweuse : Ah oui, c'est vrai!

A : De dire que c'est sans préjudice à l'égard du genre féminin, que c'est seulement pour alléger le texte. Vu que c'est quand même un domaine où il y a beaucoup de femmes. Quand on fait le choix de pas utiliser... tsé souvent on va dire enseignante, fait que quand on fait le choix de pas l'utiliser, peut-être juste le dire pourquoi. Sinon, il y a une coupe d'affaires que j'ai noté dans le document... tu pourras les lire au fur et à mesure.

Intervieweuse : Parfait, merci. Évaluatrice B.

B : Ben pas mal la même chose au niveau moi aussi je te l'ai annoté, faque s'il y a des petites coquilles, des choses, tu vas le voir dans mon document. Moi c'est papier...

Intervieweuse : Oui! Rires.

B : C'est la méthode papier, il s'imprimait très bien! Avec humour. Alors ça tout est là, je t'ai remis ça. Puis le gros point, c'était c'est ça, aérer. Juste de distancer les trucs parce qu'à part ça, c'est super bien!

Intervieweuse : Parfait. Évaluatrice C.

C : A parlait que dans sa version électronique, il manquait des lignes tout ça...moi dans la version imprimée, j'ai rien remarqué qui manquait à ce niveau-là. Oui, il s'imprime très bien. La présentation est belle. Euh, moi aussi là j'irais avec B dans les intertitres, dans séparer un peu plus là le texte pour que ce soit un peu moins lourd.

Intervieweuse : Parfait. Excellent. Évaluatrice D.

D : Moi aussi même chose. Donc j'irais dans un peu mettre les intertitres. Je te rappelle aussi par rapport aux questionnaires, ça je trouve que c'est essentiel. Puis, moi je reviens sur ce que j'ai dit au début par rapport à ton intro...je le voyais plus tu sais comme me semble que quand j'ouvre un ouvrage, je vois plus une bibliographie de l'enseignante. Moi j'aurais aimé plus la première page ou la deuxième page que tu nous décrives toi tu es qui, c'est quoi ton expérience, puis juste que tu nous spécifies que tu t'es tournée vers ce volet-là, psychologique, pour que, pour x raisons, mais tout qu'est-ce qui est ce que tu as vécu dans le passé avec les enfants, moi je trouve que tu peux le mettre dans un essai et tout ça, mais dans le livre, je sais pas si ça l'a sa place. Mais ça c'est personnel là.

Intervieweuse : Parfait. Excellent.

L'intervieweuse passe à la question suivante.

16. Y a-t-il des éléments importants en lien avec les relations d'attachement qui n'ont pas été abordés dans le livre et que vous considérez comme essentiel d'ajouter?

A : C'est sûr que l'attachement ça peut être un sujet qui rejoint plusieurs autres concepts comme la maturité affective, la vulnérabilité et les modes d'attachement tout ça, mais j'ai pas trouvé que ça manquait. Moi je pense que tu as effleuré l'essentiel de ce que tu avais besoin pour le type de manuscrit que tu faisais. Les informations que tu as choisies de donner sont suffisantes, sont originales par rapport aux autres que j'ai déjà lues. Donc moi je trouvais que c'était amplement suffisant.

Il y a juste une petite chose que j'ai notée à la page 58, quand il est question de l'attachement évitant et du fait de saluer ses élèves le matin. Tu disais « Il faut se rappeler... » bien dans le fond, je voulais juste ajouter peut-être qu'étant donné que c'est à l'adulte d'aller vers les enfants, parce qu'il y a aussi des enfants qui ont un style d'attachement évitant. Donc même si nous on les...faut les saluer même si on a l'impression qu'ils n'ont pas le goût d'être salués. Il faut continuer, il faut persévérer parce que des fois quand on a un style d'attachement évitant, on peut euh...on peut facilement...

Intervieweuse : Abandonner...

A : Lâcher prise avec ces enfants-là et puis dire « ils me regardent même pas alors ça vaut pas la peine que je les salue », mais non...au contraire, il faut travailler plus fort, il faut continuer, il faut persévérer, surtout avec ces enfants-là. Ce serait peut-être juste une petite chose à ajouter...sinon le reste, ça allait bien.

Intervieweuse : Excellent. Évaluatrice B.

B : C'était bien, c'était très complet pour ma part. Puis, plus, j'aurais eu même peur que ce soit lourd là. C'était très intéressant à lire, tout ça. Puis je trouvais que rendue à la fin, c'était correct. Toujours dans l'optique d'un guide là.

Intervieweuse : D'un livre.

B : D'un livre, mais d'interventions. Tu disais que c'était complémentaire à un autre document que tu avais fait, un essai. En tout cas, moi j'ai cru comprendre que ça, ça devait être pratique. Pratico-pratique.

Intervieweuse : Oui, tout à fait!

B : Quand je lis, si c'est trop lourd, c'est plus théorique.

Intervieweuse : Si j'avais mis tout ce qu'il y a dans l'essai, ça l'aurait été vraiment beaucoup trop lourd pour un enseignant à lire, c'est-à-dire que l'enseignant qui le lit a pas comme but d'aller faire de la recherche sur l'attachement.

B : C'est ça, c'est plus proche d'un guide d'interventions fait que pour ça que je trouvais que c'était suffisant.

Intervieweuse : Mais quand je dis livre, c'est dans le sens que il n'y a pas les étapes d'un guide à suivre. C'est juste dans ce sens-là, mais tu as raison que c'est pratique là, tout à fait. Tout à fait. Euh, évalutrice C.

C : Euh, je sais que ton livre se concentrait vraiment du côté des enseignants, mais j'aurais peut-être aimé quelque part un petit résumé ou juste un petit quelque chose du côté des enfants. Parce que tu parles au cours de ton livre des styles d'attachement, de certains profils d'enfants. Mais, ils ne sont pas décrits nulle part. Donc...mais je sais que tu voulais pas te concentrer là-dessus probablement volontairement.

Intervieweuse : Un petit tableau ou...

C : Probablement que tu en as pas parlé de façon volontaire, mais moi j'aurais peut-être aimé avoir un petit tableau, un petit résumé...

Intervieweuse : Ou en annexe ajouter quelque chose...

C : Oui, peut-être...

Intervieweuse : Ok, très bien. Évalutrice D.

D : Tout était beau moi.

Intervieweuse : Parfait.

L'intervieweuse passe à l'avant-dernière question.

17. Que pensez-vous de la mise en page du livre? On en a beaucoup quand même parlé...donc à moins que vous ayiez quelque chose de...maintenant, spontanément à ajouter.

B : Bien les dessins là...

Intervieweuse : Oui!

B : Bien on n'a pas parlé des dessins, mais moi je les trouvais cute! Tout à fait appropriés.

Intervieweuse : Parfait!

L'intervieweuse pose la dernière question de l'entrevue.

18. Si vous deviez utiliser un seul mot pour décrire le livre, lequel choisiriez-vous?

A : Moi j'ai choisi « sensible », dans le sens de sensible au vécu et à l'histoire des enseignants et à ceux des élèves.

Intervieweuse : Très bien. Évaluatrice B.

B : Pratique!

Intervieweuse : Évaluatrice C.

C : Je serai pas originale. Moi aussi le premier mot qui m'est venu en tête c'est « pratique »! Parce qu'on peut partir avec ça puis déjà, on a déjà des trucs et des petits moyens à mettre en pratique dans notre classe.

Intervieweuse : Super. Évaluatrice D.

D : Moi j'ai dit « agréable ».

Intervieweuse : Parfait. Rires.

ANNEXE J

RÉSUMÉ DES STYLES D'ATTACHEMENT DES ENFANTS

Style d'attachement	Histoire d'attachement	Sentiments ressentis par l'élève	Comportements de l'élève
Sécurisant	<ul style="list-style-type: none"> Cet enfant a appris, à travers une histoire de réponses maternelles cohérentes, constantes et chaleureuses face à ses besoins de protection (malades, tristesse, blessures), qu'il peut compter sur sa mère ou sa figure d'attachement pour du réconfort. Cette confiance lui permet à long terme d'explorer librement son environnement avec, et par la suite sans, la présence de sa mère. Ce style d'enfant arrive à exprimer ses besoins et à accepter le réconfort de la figure d'attachement, en l'occurrence leur enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> Sécurité Confiance Estime de soi Protection 	<ul style="list-style-type: none"> Il recherche la proximité physique avec l'adulte. Il est capable de tolérer les séparations avec la figure d'attachement. Il aime s'approcher des adultes auxquels il est attaché pour retourner explorer son environnement.
Insécurisant évitant	<ul style="list-style-type: none"> Cet enfant semble avoir vécu une histoire relationnelle dans laquelle il a été fréquemment ignoré ou rejeté par sa figure d'attachement, quand il était malade, blessé ou triste. Avec lui, l'adulte a été distant et/ou désengagé. Il a appris à ne pas déranger les adultes sinon 	<ul style="list-style-type: none"> Inutilité Distance Isolement Peur de déranger l'adulte Peur du rejet et de l'impatience de l'adulte 	<ul style="list-style-type: none"> Il donne l'impression d'être agréablement indépendant (autonome), mais ce n'est pas le cas. Il maintient une neutralité et une distance avec l'adulte par des échanges impersonnels ou instrumentaux. Il évite le contact physique et visuel. Il

	<p>les conséquences peuvent être souffrantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il a appris à compter sur ses propres ressources. • Il a appris à restreindre l'expression de ses besoins d'attachement car ceux-ci sont associés à la peur du rejet. 		<p>évite d'être proche de l'adulte. Il est discret et/ou renfermé. Il évite de parler de lui.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il ne semble pas affecté (en apparence) par les séparations. • Il peut se détacher rapidement de l'adulte, voire l'affronter.
Insécurisant résistant ou ambivalent	<ul style="list-style-type: none"> • Il a vécu une histoire relationnelle où les réponses maternelles sont incohérentes face à ses besoins d'attachement. • Il a appris qu'une expression prolongée et exagérée de ses besoins d'attachement suscitera éventuellement l'attention de sa mère ou de sa figure d'attachement. • La figure d'attachement entend les cris de l'enfant, mais a beaucoup de difficulté à comprendre ce qui le trouble et le dérange. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incertitude • Frustration • Colère • Exaspération • Détresse • Abandon • Peur du rejet 	<ul style="list-style-type: none"> • Il est énergique, mais souvent contrarié. • Il est passif ou résistant ce qui peut entraver l'exploration de son environnement. • Difficulté à réguler ses émotions et à être en contrôle de ses sentiments. • Difficulté de se séparer de sa figure d'attachement; résiste à la séparation, au départ. • Il peut négocier sans satisfaction. • Il est très dépendant de l'adulte • Se sent fréquemment abandonné, rejeté ou encore trop absorbé.
Insécurisant désorganisé	<ul style="list-style-type: none"> • La figure d'attachement de cet enfant est marquée par une histoire malheureuse, un passé traumatique et est ainsi absorbé par sa propre survie. • Cet adulte a très peu à offrir à l'enfant qui, de son côté, est terrorisé par l'imprévisibilité du parent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confusion : aucune stratégie pour combler ses besoins • Incompétence et impuissance • Incapacité et incertitude • Abandon et 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève agit avec ambivalence : parfois avec bienveillance et parfois avec violence. • Il manifeste de la contradiction : approche l'adulte et l'évite. • Il manifeste de la désorientation, de l'appréhension et de la désorganisation.

	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant vit un manque d'encadrement et de soutien solide. • La figure d'attachement est apeurée ou épurante; passif ou intrusif. 	<ul style="list-style-type: none"> rejet • Colère et ambivalence • Tension et peur 	<ul style="list-style-type: none"> • Il a peur de l'adulte, car pour l'enfant, l'adulte le protège (surprotège) et lui fait mal à la fois.
--	--	---	---

Source : Inspiré de Boutet, C. et Robillard, R. (2010b). *Paradigme Bowlby - Ainsworth : les styles d'attachement*. Document présenté dans le cadre du cours APR 845 – La relation d'attachement en enseignement. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

ANNEXE K

COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES SELON LEUR STYLE D'ATTACHEMENT

COMPORTEMENTS EN CLASSE

<p style="text-align: center;">ATTACHEMENT <u>SÉCURISANT</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participe activement. - Respecte les consignes même en l'absence de l'enseignant. - Poursuit ses activités que l'enseignant soit près de lui ou non. - Demande l'aide de l'enseignant lorsqu'il est en difficulté. - Se réfère à l'enseignant. - Facilité à négocier et à faire des compromis. <p>→ L'enseignant se sent utile et valorisé.</p>
<p style="text-align: center;">ATTACHEMENT INSÉCURISANT <u>ÉVITANT</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se tient loin de l'enseignant. - Semble s'autosuffire; ne se réfère pas à l'enseignant en cas de difficulté. - Joue en parallèle avec les autres enfants. - Ne veut pas déplaire à l'enseignant. <p>→ L'enseignant se sent inutile.</p>
<p style="text-align: center;">ATTACHEMENT INSÉCURISANT <u>RÉSISTANT- AMBIVALENT</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se tient près de l'enseignant; peut s'accrocher à lui lorsqu'il s'éloigne. - Dérange, cris, parle, frappe de manière impulsive. - Négocie sans fin, comme s'il était insatiable. - Semble constamment insatisfait. <p>→ L'adulte se sent à bout de souffle.</p>
<p style="text-align: center;">ATTACHEMENT INSÉCURISANT <u>DÉSORGANISÉ</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Court, bouscule, semble incapable de jouer. - S'agite lorsque l'enseignant s'éloigne et ne semble pas apaiser par sa proximité. - Veut tout décider lui-même. - Donne des ordres à l'adulte. - Contrôle toutes les interactions. <p>→ L'enseignant se sent incompetent.</p>

ANNEXE L

QUESTIONNAIRES RÉCAPITULATIFS DU LIVRE SUR LES STYLES D'ATTACHEMENT DES ENSEIGNANTS

L'enseignant sécurisant	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Je suis confiant(e) que les gens autour de moi m'aiment comme je suis (conjointe ou conjoint, élèves, collègues, etc.).							
2. Je sais que mon entourage aime être en ma présence.							
3. J'estime que mon(ma) partenaire se soucie autant de moi que je me soucie de lui(elle).							
4. Je ressens que les sentiments de mon(ma) partenaire pour moi sont aussi forts que les miens pour lui(elle).							
5. Je ne m'inquiète pas beaucoup au sujet de mes relations sociales (amoureuses, familiales, professionnelles, etc.).							
6. Je n'ai pas peur de montrer mes sentiments à mes proches.							
7. Je sens que mon entourage a confiance en moi et m'estime.							
8. J'ai le désir d'être proche des gens tout en étant capable d'être indépendant(e).							
9. Je ne crains pas d'être à la hauteur devant les autres.							
10. J'ai confiance qu'en apprenant à me connaître, les gens m'apprécieront comme je suis.							
SOUS-TOTAL (NOMBRE D'ÉNONCÉS PAR COLONNE) =							

L'enseignant insécurisant évitant	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Je doute parfois que les gens autour de moi m'aient comme je suis (conjointe ou conjoint, élèves, collègues, etc.).							
2. Je préfère généralement être seul(e) plutôt qu'entourer de gens.							
3. Mon(ma) partenaire se soucie souvent plus de moi que je me soucie de lui(elle).							
4. Je ressens que les sentiments de mon(ma) partenaire pour moi sont plus intenses que les miens pour lui(elle).							
5. Je ne verbalise pas mes inquiétudes au sujet de mes relations sociales (amoureuses, familiales, professionnelles, etc.).							
6. Je n'aime pas montrer mes sentiments à mes proches.							
7. Je doute que mon entourage a confiance en moi et m'estime.							
8. J'ai de la difficulté à être proche des gens tout en étant à l'aise.							
9. Je crains de ne pas d'être à la hauteur aux yeux des autres.							
10. J'ai de la difficulté à m'ouvrir aux autres.							
SOUS-TOTAL (NOMBRE D'ÉNONCÉS PAR COLONNE)=							

L'enseignant insécurisant anxieux	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. J'ai peur que les gens autour de moi ne m'aient pas comme je suis (conjointe ou conjoint, élèves, collègues, etc.).							
2. Je crains que mon entourage n'aime pas être en ma présence.							
3. Je crains que mon(ma) partenaire ne se soucie pas autant de moi que je me soucie de lui(elle).							
4. Je souhaite souvent que les sentiments de mon(ma) partenaire pour moi soient aussi forts que les miens pour lui(elle).							
5. Je m'inquiète beaucoup au sujet de mes relations sociales (amoureuses, familiales, professionnelles, etc.).							
6. Quand je montre mes sentiments à mes proches, je crains qu'ils ne ressentent pas la même chose envers moi.							
7. Mon entourage me fait souvent douter de moi.							
8. Mon désir d'être très proche des gens éloigne parfois mon entourage de moi.							
9. Je crains de ne pas être à la hauteur d'autres personnes.							
10. J'ai peur qu'en venant à me connaître, les gens n'aient pas qui je suis vraiment.							
SOUS-TOTAL DES ÉNONCÉS PAR COLONNE=							

ANNEXE M

RÉSUMÉS DES INTERVENTIONS AFFECTIVES PROPOSÉES AUX ENSEIGNANTS POUR CHAQUE STYLE D'ATTACHEMENT

RÉSUMÉ POUR L'ENSEIGNANT SÉCURISANT

Les interventions affectives verbales
<ul style="list-style-type: none">- Répondre aux questions des enfants- Éliminer les phrases subjectives (exemple : « Tu es trop petit pour comprendre »)- Faire des demandes claires et précises qui ne nécessitent pas une compréhension émotionnelle et sociale de la part des élèves (exemple : « Prends trois grandes respirations » plutôt que « Calme-toi »).- Vérifier pourquoi l'élève pose une question inhabituelle ou incongrue.- Être à l'écoute, surtout lors de sujets difficiles pour un élève; ne pas tenter d'induire une réponse.- Éviter de faire pression pour faire parler un enfant, mais plutôt rester à l'affût pour le moment où il sera prêt.- Donner la permission aux enfants de ressentir et d'exprimer leurs émotions (exemple : « Ce que tu ressens est tout à fait normal »).- Rassurer l'élève qui coupe souvent la parole en classe plutôt que le réprimer: « Je te vois et je t'entends. Je sais que tu es là. Ne t'inquiète pas, je suis là pour toi ».- Donner des devoirs originaux comme celui de penser à son enseignant deux fois durant la fin de semaine.- Utiliser l'aspect ludique de la communication verbale en classe : chanter une courte chanson d'accueil à chaque routine du matin, raconter des blagues, créer un code secret pour le groupe ou encore trouver un surnom rigolo aux enfants (utiliser des mots qui riment avec leur prénom, ou changer la fin des prénoms par un son différent, etc.).- Utiliser l'humour sans sarcasme.- Offrir à chaque élève un petit moment seul à seul au cours de la semaine.- Avertir les élèves lors d'une absence et leur mentionner le moment de son retour.
Les interventions affectives non verbales
<ul style="list-style-type: none">- Tenter d'interpréter les comportements dérangeants des élèves comme un moyen de communiquer plutôt qu'un manque de respect.- Porter attention aux comportements non verbaux de l'élève pour l'aider à gérer ses émotions et mettre des mots dans sa bouche, mentaliser, ce qui se passe dans sa tête.- S'approcher des élèves sans parler ni les regarder.- Démontrer de la confiance en les capacités de l'enfant à réussir.- Regarder l'enfant.- Faire un clin d'œil.

- Se pencher à la hauteur de l'élève.
- Sourire, sourire, sourire. ☺
- Favoriser les activités impliquant le sens du toucher (les chatouilles, les massages, les caresses et les baisers) de manière graduée et avec pudeur.
- Initier le contact physique en touchant une partie du corps de l'enfant non susceptible de l'angoisser, par exemple son coude.
- Poser ses gestes avec chaleur, régularité, congruence et de façon appropriée à chaque enfant.

Les interventions affectives par affiliation

- Entretenir une bonne communication avec les parents de l'élève (téléphoner à la maison ou discuter avec un parent lorsqu'il est présent à l'école).
- S'organiser pour que l'élève voit ou entende son parent communiquer avec son enseignant.
- Utiliser le jeu pour approcher l'élève et pour enseigner.
- Utiliser des moments propices comme la récréation ou les périodes de récompense pour jouer avec les élèves plutôt que pour corriger ou faire autre chose.
- Être présent pour les élèves à l'extérieur de l'école lorsque cela est possible (spectacle, parties de sport, etc.)

RÉSUMÉ POUR L'ENSEIGNANT INSÉCURISANT ÉVITANT

Les interventions affectives verbales

- Éviter d'ignorer l'élève qui pose la même question à répétition, mais tenter de le rassurer.
- Prohiber la distance physique (exemple : sortir un élève de classe).
- Utiliser la technique de la porte (faire venir l'élève à l'extérieur de la classe, de l'autre côté de la porte, pour lui dire que son besoin d'attention a été compris, mais qu'il l'a transmis de manière inappropriée et qu'il doit s'arrêter sinon il y aura une conséquence).
- Éviter de réprimander un élève devant ses pairs; le faire en privé.
- Lors d'un comportement dérangeant, tenter de mentaliser pour l'enfant, c'est-à-dire de s'adresser à son cerveau émotionnel en parlant pour lui.
- S'interdire toute forme d'humiliation ou de jugement de valeur sur l'élève (exemple: « Coudonc, tu n'aimes vraiment pas ça l'école toi! »).
- Traiter l'élève en crise avec empathie.

Les interventions affectives non verbales

- Se placer à l'entrée de la classe ou de l'école pour accueillir les élèves le matin.
- Faire des contacts visuels fréquents avec les élèves, surtout les insécurisants.
- Sourire, sourire, sourire. ☺
- Remettre une petite photo de soi ou un message à ses élèves pour qu'ils l'apportent à la

<p>maison.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire tenir un objet vous appartenant à l'élève qui a tendance à tomber dans la lune ou qui dérange le groupe. - Écrire des petits mots qu'on dépose sur les pupitres des élèves, à la rentrée ou lors des différentes fêtes de l'année.
Les interventions affectives par affiliation
<ul style="list-style-type: none"> - Écrire des lettres mensuellement sous forme de mémos aux parents sur ce qui est vécu en classe (projets, nouvelles matières, évènements, etc.). - Le pot des échanges. - Le tableau des commentaires. - La pinata de l'attachement. - Le sac à dos. - Le tout voyageur. - La coccinelle magique. - L'objet appartenant à maman ou à papa. - Le magazine des activités vécues en classe. - Les coups de cœur. - Utiliser une tierce personne pour entrer en relation avec l'élève - Partir d'un centre d'intérêt de l'élève pour créer la relation

RÉSUMÉ POUR L'ENSEIGNANT INSÉCURISANT ANXIEUX

Les interventions affectives verbales
<ul style="list-style-type: none"> - Porter attention au choix des mots utilisés afin de bien exprimer son intention sans laisser ses émotions dictées ses propos. - Faire attention au ton de la voix; un ton agressif est inutile. - Intervenir verbalement auprès d'un élève ou d'un groupe dérangeant en chuchotant, mais avec fermeté (se fâcher en chuchotant). - Faire des rencontres silencieuses. - Utiliser des phrases d'accueil, de départ et de séparation quotidiennement et au besoin. - Alternier entre les interventions verbales adressées à un enfant uniquement et celles adressées au groupe. - Saluer chaque enfant par leur prénom, au début de la journée. - Se placer dans l'embrasure de la porte pour saluer les élèves à leur arrivée en classe.
Les interventions affectives non verbales
<ul style="list-style-type: none"> - Prendre du recul par rapport aux comportements non verbaux des élèves pour éviter de se les approprier et ainsi être en mesure de mieux les interpréter et d'intervenir. - Demander l'autorisation de l'élève avant de le prendre nos bras surtout en début d'année, alors que la relation est naissante.

- Commencer l'approche physique en touchant seulement le bras de l'enfant, idéalement le coude.
- S'approcher simplement de l'élève, sans rien dire ni rien faire d'autre.
- Offrir un refuge physique où se blottir en cas de difficultés (exemple : un petit coin émotionnel dans sa classe).
- Ne pas oublier que sous chaque comportement de l'élève se cache un besoin d'être entendu et compris.

Les interventions affectives par affiliation

- Inviter le parent en classe.
- Dépôt positif à l'égard des parents en leur absence.
- Tableau des disponibilités.
- Transition ou havre de sécurité.
- Un « bonjour » agréable pour les parents.

